

A Educação no Âmbito do Político e de suas Tramas 4

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)



A Educação no Âmbito do Político e de suas Tramas 4

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)



2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobom – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
E24	<p>A educação no âmbito do político e de suas tramas 4 [Recurso eletrônico] / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (A educação no âmbito do político e de suas tramas; v. 4)</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader. Modo de acesso: World Wide Web. Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-868-7 DOI 10.22533/at.ed.687192312</p> <p>1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Políticas públicas. I. Guilherme, Willian Douglas. II. Série.</p> <p style="text-align: right;">CDD 379.81</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O e-book “A Educação no Âmbito do Político e de suas Tramas” foi pensado de modo que pudesse reunir pesquisas sobre educação de diversas partes do Brasil. Fazendo um apanhado de discussões atualizadas e apresentando um conjunto de resultados e experiências inovadoras, visando contribuir com a educação, sobretudo, no âmbito político e suas tramas.

São 122 artigos divididos em 4 Volumes sendo que, **neste Volume 4** trazemos 29 artigos divididos entre as temáticas da Formação Continuada, Formação para a Cidadania, Formação Docente e Leitura e Educação.

No **Volume 1**, os artigos foram reunidos em torno de temáticas voltadas para Educação Infantil, Ensino Médio, Educação Superior e Ambiente Virtual de Aprendizagem, totalizando 33 textos inéditos.

O **Volume 2**, os temas selecionados foram Educação e Inclusão Escolar e Social, Arte e Cultura, Saúde e Educação. São 31 artigos que chamam para um diálogo provocante e construtivo. O índice é um convite a leitura.

O **Volume 3**, são 18 artigos em torno da temática Interdisciplinaridade e 11 artigos relatando propostas e experiências sobre Administração Escolar.

Sejam bem-vindos ao e-book “A Educação no Âmbito do Político e de suas Tramas”.

Willian Douglas Guilherme

SUMÁRIO

FORMAÇÃO CONTINUADA

CAPÍTULO 1	1
A INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DISCURSOS E REFLEXÕES INICIAIS NA CONSTRUÇÃO DO CONCEITO	
Sebastiani Stamm Hirsh Brambilla Jislaine da Luz Sílvia Cândida de Oliveira Dill	
DOI 10.22533/at.ed.6871923121	
CAPÍTULO 2	14
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS EM SANTANA DO IPANEMA: EXPERIÊNCIAS EM FOCO	
Wellyngton Chaves Monteiro da Silva Lanielle Ramos da Silva Maciane Rodrigues Feitosa Miriane Rodrigues Feitosa Rayane Souza Araújo	
DOI 10.22533/at.ed.6871923122	
CAPÍTULO 3	24
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: AS “EVIDÊNCIAS” DA GLOBALIZAÇÃO EM DOCUMENTOS DO BANCO MUNDIAL	
Julio Antonio Moreto	
DOI 10.22533/at.ed.6871923123	
CAPÍTULO 4	39
O OLHAR DOS FORMADORES A PARTIR DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA	
Waléria de Jesus Barbosa Soares Carlos André Bogéa Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.6871923124	
CAPÍTULO 5	49
POSSIBILIDADES E LIMITES PARA FORMAÇÃO CONTINUADA <i>ONLINE</i> DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA	
Wilson Teixeira da Silva Daise Lago Pereira Souto	
DOI 10.22533/at.ed.6871923125	
CAPÍTULO 6	60
BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INTEGRAL E O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: ESPAÇOS, TEMPOS E SABERES	
Everaldo Dias Matteus	
DOI 10.22533/at.ed.6871923126	

FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA

CAPÍTULO 7	70
A ESCOLA ATUAL E A RESPONSABILIDADE DA FORMAÇÃO DO CIDADÃO CRÍTICO E SOCIAL	
Eber Silva Ostemberg	
DOI 10.22533/at.ed.6871923127	
CAPÍTULO 8	81
50 ANOS DE MOBRL EM SANTOS: A EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DURANTE O GOVERNO MILITAR	
Thalita Di Bella Costa Monteiro	
DOI 10.22533/at.ed.6871923128	
CAPÍTULO 9	95
A AUTONOMIA COMO ESTRATÉGIA PARA A APRENDIZAGEM COLABORATIVA E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA	
Max Augusto Franco Pereira	
Henrique Nou Schneider	
DOI 10.22533/at.ed.6871923129	
CAPÍTULO 10	108
CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DO SUJEITO CRÍTICO NA CONTEMPORANEIDADE	
Dagmar Braga de Oliveira	
José Elyton Batista dos Santos	
Manoel Messias Santos Alves	
Bruno Meneses Rodrigues	
Willian Lima Santos	
DOI 10.22533/at.ed.68719231210	
CAPÍTULO 11	115
ENTRE O POPULAR E O FORMAL: DESAFIOS DO PROJETO TECENDO A CIDADANIA NO CAMPO - PRONERA EJA	
Cláudia Valéria de Assis Dansa	
Joice Marielle da Costa Moreira	
DOI 10.22533/at.ed.68719231211	
CAPÍTULO 12	129
OS DIREITOS HUMANOS COMO ELEMENTO TRANSDISCIPLINAR DOS CURRÍCULOS JURÍDICOS: A BUSCA DE UMA FORMAÇÃO VOLTADA À CIDADANIA	
Lana Lisiêr de Lima Palmeira	
DOI 10.22533/at.ed.68719231212	
CAPÍTULO 13	135
QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO FORMAÇÃO HUMANA E A SUPERVISÃO EDUCACIONAL: UM PENSAR E UM FAZER EM CONSTRUÇÃO	
Sandra Cristina Tomaz	
Margarida Montejano da Silva	
Charles Durães Leite	
DOI 10.22533/at.ed.68719231213	

FORMAÇÃO DOCENTE

CAPÍTULO 14	147
A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA NA UFPI: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DO CURRÍCULO VIGENTE E DO ANO 2000	
Antonia Dalva França de Carvalho Lya Raquel Oliveira dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.68719231214	
CAPÍTULO 15	158
ANÁLISE DOS ASPECTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS DE DOCUMENTÁRIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ÊNFASE NA PROBLEMATIZAÇÃO	
Tatiane da Silva Santos Joanna Angélica Melo de Andrade Divanizia do Nascimento Souza	
DOI 10.22533/at.ed.68719231215	
CAPÍTULO 16	170
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR COMO UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA REFLEXIVA E FORMATIVA	
Anaína Souza Santana Maria Aparecida Antunes Moreira	
DOI 10.22533/at.ed.68719231216	
CAPÍTULO 17	181
INTEGRANDO TIC E PRÁTICAS DE PESQUISA – ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES DA METODOLOGIA WEBQUEST NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Melise Peruchini Karla Marques da Rocha	
DOI 10.22533/at.ed.68719231217	
CAPÍTULO 18	194
MOVIMENTO DE RECONFIGURAÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE DE FORMADORES NA ACIDES E OS SABERES MOBILIZADOS NO ENSINO POLICIAL MILITAR: LIMITES E POSSIBILIDADES	
Benôni Cavalcanti Pereira Kátia Maria da Cruz Ramos Ivanildo Cesar Torres de Medeiros	
DOI 10.22533/at.ed.68719231218	
CAPÍTULO 19	208
O ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA SEGUNDO A TEORIA DA EVOLUÇÃO DE DARWIN: FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Vanessa Minuzzi Bidinoto Maria Guiomar Carneiro Tommasiello	
DOI 10.22533/at.ed.68719231219	
CAPÍTULO 20	219
O POSICIONAMENTO DOS ACADÊMICOS ACERCA DA FRAGMENTAÇÃO DA FORMAÇÃO NO CEFD/UFMS E AS POSSIBILIDADES PARA FORMAÇÃO AMPLIADA	
Adelina Lorensi Prietto Gabriel Vielmo Gomes Gilmar Belitz Pereira Junior	

Gislei José Scapin
Maristela da Silva Souza
DOI 10.22533/at.ed.68719231220

CAPÍTULO 21 230

PRÁTICA ENQUANTO COMPONENTE CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Lucinara Bastiani Corrêa
Juliana Mezzomo Cantarelli
Michele Moraes Lopes

DOI 10.22533/at.ed.68719231221

LEITURA E EDUCAÇÃO

CAPÍTULO 22 239

O TEMPO VOA: UMA EXPERIÊNCIA EDUCOMUNICATIVA NA PRODUÇÃO DE UMA RADIONOVELA

Luiza Rorato de Oliveira
Caroline Valente Comassetto
Rosana Cabral Zucolo

DOI 10.22533/at.ed.68719231222

CAPÍTULO 23 248

LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS NA ESCOLA: REFLETINDO SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA

Marina Mercado Soares Gaúna
Karla Ferreira Costa

DOI 10.22533/at.ed.68719231223

CAPÍTULO 24 263

EDUCOMUNICAÇÃO: UM PROJETO DE INSERÇÃO SOCIAL NA ESCOLA DESEMBARGADOR MILTON ARMANDO POMPEU DE BARROS EM COLÍDER – MATO GROSSO

Leandro José do Nascimento
Adriano Eulálio Araújo
Maria José Basso Marques
Regina Uemoto Maciel Martins

DOI 10.22533/at.ed.68719231224

CAPÍTULO 25 273

AS ATRIBUIÇÕES DA APRENDIZAGEM SOB A EFETIVAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

Sandra Andrea Souza Rodrigues
Suely Cristina Silva Souza
Cosme dos Santos Montalvão

DOI 10.22533/at.ed.68719231225

CAPÍTULO 26 284

A LEITURA DE LEITE NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Simone de Souza Silva
Márcia da Silva Lima Luna

DOI 10.22533/at.ed.68719231226

CAPÍTULO 27	295
BOLIN (BOLETIM LINGUÍSTICO E LITERÁRIO): UM JORNAL ESCOLAR NO INSTITUTO FEDERAL DO SUDESTE DE MINAS GERAIS – CAMPUS RIO POMBA DESENVOLVIDO EM 2014	
Josimar Gonçalves Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.68719231227	
CAPÍTULO 28	307
MEMÓRIAS DE LEITURA E ESCRITA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE	
Maurecilde Lemes da Silva Santana	
DOI 10.22533/at.ed.68719231228	
CAPÍTULO 29	320
O USO DA LINGUAGEM LOGO NO ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Jefferson Felipe Albuquerque Cavalcante	
Vanio Fragoso de Melo	
DOI 10.22533/at.ed.68719231229	
SOBRE O ORGANIZADOR	327
ÍNDICE REMISSIVO	328

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA NA UFPI: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DO CURRÍCULO VIGENTE E DO ANO 2000

Data de aceite: 09/12/2018

Antonia Dalva França de Carvalho

Professora do Departamento de Fundamentos da Educação. Centro de Ciências da Educação/UFPI. Teresina/Piauí.

Lya Raquel Oliveira dos Santos

Professora do Departamento de Estatística. Centro de Ciências da Natureza/UFPI. Teresina/Piauí.

RESUMO: Este artigo aborda sobre a formação do professor de Matemática da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Trata-se de uma pesquisa teórica de análise documental, norteadas pela seguinte questão: o atual currículo de licenciatura em Matemática possui melhorias no que tange a formação de professor, em relação aos anos 2000? O objetivo foi identificar diferenças entre as duas matrizes curriculares do curso referente aos aspectos relacionados às disciplinas pedagógicas, à prática docente e à pós-graduação. Neste sentido, realizou-se a análise do Projeto Político Pedagógicos do Curso (PPC) nos anos de 2000 e 2017. Os resultados evidenciam o abandono pela formação “bacharelesca” do professor de Matemática para contemplar a formação geral do professor, a prática como componente

curricular e previsão da possibilidade de uma pós-graduação em educação para os licenciados em Matemática.

PALAVRAS-CHAVE: Formação do professor de Matemática. PPC. Currículo.

TRAINING OF THE MATHEMATIC TEACHER AT UFPI: A COMPARATIVE ANALYSIS OF THE CURRICULUM DURING THE YEAR 2000

ABSTRACT: This article deals with the formation of the Mathematics teacher at the Federal University of Piauí (UFPI). This is a theoretical research of documentary analysis, guided by the following question: Does the current curriculum of undergraduate mathematics has improvements in teacher training compared to the 2000s? The objective was to identify differences between the two curricular matrices of the course regarding aspects related to pedagogical disciplines, teaching practice and postgraduate studies. In this sense, the analysis of the Pedagogical Political Course Project (PPC) was carried out in the years 2000 and 2017. The results show the abandonment by the “bachelor” formation of the Mathematics teacher to contemplate the general formation of the teacher, the practice as a component curriculum and forecasting the possibility of a

postgraduate education in mathematics graduates.

KEYWORDS: Teacher training in mathematics. PPC. Teaching practice.

1 | INTRODUÇÃO

Com o passar do tempo a sociedade passou a exigir que os professores tivessem mais habilidades e competências profissionais. Nesse contexto, os professores de Matemática, área que representa uma parcela do conhecimento humano essencial para que o sujeito desenvolva capacidades que serão exigidas ao longo de sua vida social e profissional, foram também exigidos, principalmente no que se refere a habilidades humanas, além das habilidades com números, geometria, álgebra e lógica.

Diante da crescente necessidade de uma efetiva aprendizagem dos alunos, no Brasil, nas últimas décadas, muitos estudos têm sido realizados nas áreas de Formação de Professores e da Educação Matemática. Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo identificar as mudanças ocorridas no PPC de Licenciatura em Matemática desde o início dos anos 2000, quando iniciamos a nossa formação docente, até o contexto atual, e assim refletir sobre a formação dos professores de Matemática pela Universidade Federal do Piauí e sua prática pedagógica para o ensino.

Para a execução da pesquisa, analisamos o atual PPC em questão e fizemos um comparativo com a matriz curricular do ano de 2000. Observa-se a diferença de quase vinte anos entre os currículos em estudo. Também analisamos as atas de reuniões da época. A relevância do estudo incide na reflexão sobre a evolução da formação de professores de matemática e como esta vem ocorrendo no desenvolvimento de seu trabalho para tornar essa formação mais satisfatória, já que a sociedade e a comunidade acadêmica assim o exigem.

Dessa forma, partimos primeiramente de um levantamento do referencial teórico onde dialogamos com autores que abordam a temática em questão como Freire (2000), Perrenoud (2002), Rodrigues e Esteve (1993), Souza (2012), Tardif (2010). Posteriormente, analisamos o PPC vigente fazendo um comparativo de algumas mudanças relevantes relacionadas às disciplinas pedagógicas, à prática docente e à pós-graduação quando da formação da pesquisadora e do atual PPC.

2 | REFLETINDO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Não precisamos conversar muito com os alunos da educação básica para percebermos que há muita insatisfação entre eles e, do mesmo modo, na sociedade

como um todo com a Matemática. Acreditamos que boa parte dessa insatisfação possa estar relacionada à formação dos professores de matemática e às suas práticas tradicionais, pouco reflexivas ou ainda menos crítico reflexiva do que com a própria Matemática em si. Dito de outra forma, esta insatisfação não está relacionada ao conteúdo desta ciência, mas à forma como este conteúdo vem sendo abordado.

E nesta direção é sensato, segundo Souza (2012), se discutir sobre novas concepções de educação, de sua organização e funcionamento, de ver a questão dos conteúdos pedagógicos, para dimensionar o novo papel da escolarização no contexto da diversidade cultural. Caso contrário, não haverá reforma que resulte em qualquer efeito na Educação Básica nem na Educação Superior para as maiorias das populações rurais e urbanas de nossa sociedade pluricultural. É preciso que os futuros professores e gestores aprendam a olhar, também, os processos educativos que ocorrem fora da escola, para que não se gere expectativas maiores do que ela possa garantir. Ser professor é uma profissão específica com campo próprio de conhecimento e de ação. Por isso requer uma formação superior.

Porém, a formação de professores tem deixado a desejar. Rodrigues e Esteve (1993) afirmam que a insatisfação com o modo de como a formação de professores opera, os resultados a que ela conduz, a relação formação/exercício da profissão, a relação profissional/desenvolvimento pessoal do professor, tem tornado cada vez mais frequente a exigência de que as necessidades de formação de professores sejam recolhidas, explicitadas, objetivadas e traduzidas em objetivos de formação.

Essas autoras descrevem a formação inicial e continuada de professores, explicitando que a formação contínua de professores como aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição de certificação profissional inicial. Dessa forma, elas privilegiam a ideia de que a inserção do professor na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial. A dualidade da formação inicial e da formação contínua deve fornecer, através de meios de acompanhamento e de avaliação, conhecimentos preciosos para a modificação e ajustamento dos currículos de formação inicial. Assim, elas defendem que a formação contínua de professores é o principal instrumento de mudanças das qualificações destes.

O processo formativo consolida e valida uma epistemologia da prática docente. Tardif (2010) apresentou o conceito de epistemologia da prática profissional como sendo o estudo do conjunto de saberes utilizado pelos professores em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar suas tarefas. Seu objetivo foi revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos professores e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites dos recursos inerentes as suas atividades de trabalho. Segue um resumo sobre cada um desses saberes definidos por Tardif (2010, p. 36-40):

1. Saberes da formação profissional: Conjunto de saberes (das ciências da educação e da ideologia pedagógica) que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada, assim como os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino, saber-fazer.
2. Saberes disciplinares: São os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.).
3. Saberes curriculares: São conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes.
4. Saberes experienciais: São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão.

Os saberes experienciais são enfatizados pelo autor como aquele que surge na e pela prática, validados pelo professor e acoplados na constituição de seu profissionalismo. Essa posição de destaque se justifica principalmente pela relação de exterioridade que o professor mantém com os demais saberes, pois não controlam sua produção e sua circulação, e isso faz com que valorizem ainda mais os seus saberes experienciais visto que é sobre eles que o professor mantém o controle.

Seja na formação inicial ou contínua, os professores adquirem estes saberes e os validam na prática. Neste sentido, questionamos como está prevista a formação dos professores de Matemática no âmbito da UFPI? O que já disse e o que diz atualmente o PPC a esse respeito?

3 | O PROJETO POLITICO PEDAGOGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UFPI: ANALISE DA MATRIZ CURRICULAR

O Projeto Político Pedagógico que tomaremos por base de comparação é o que estava vigente no curso de Licenciatura em Matemática no período letivo 2000.1, quando iniciamos nossa graduação. Na época, o Colegiado de Matemática havia inserido recentemente uma disciplina com conteúdo de matemática do ensino médio na matriz curricular dos cursos de Matemática, tanto Licenciatura quanto Bacharelado. Isso aconteceu porque os professores haviam constatado, pelas notas do vestibular na área de matemática, que os calouros iniciavam esses cursos com muita dificuldade nos conteúdos do ensino médio. A referida disciplina era Elementos de Matemática com carga horária 90 horas. Os calouros demorariam um período a mais para cursar a disciplina introdutória ao ensino superior de matemática, a saber, Cálculo Diferencial e Integral I. Mas, era uma forma de minimizar as lacunas

herdadas do ensino médio pelos aprovados no vestibular para matemática. Era uma estratégia que objetivava diminuir a evasão, e conseqüentemente, aumentar o número de formados no curso.

Essa decisão está bem justificada por Sacristán (2012, p. 98): “[...] dada as características laborais, dadas as condições de trabalho dos atuais professores, os sistemas de formação não podem atrair os melhores produtos do sistema educativo e da sociedade.” Por isso, ele conclui que “as condições de formação nunca serão as melhores possíveis como podem ser os estudos de medicina, das leis etc.” Essa é uma desvantagem que o colegiado de Matemática procurou “amenizar” com a inserção de uma disciplina com conteúdo do ensino médio no ensino superior. No PPC atual existem duas disciplinas de conteúdo do ensino médio, a saber, Elementos de Matemática I com carga horária 90 horas e Elementos de Matemática II de 60 horas, ofertadas no primeiro e segundo período, respectivamente. Somente no terceiro período é que os licenciandos pagam a disciplina Cálculo Diferencial e Integral I – M, de 90 horas. De modo geral, a inclusão de Elementos de Matemática na matriz curricular da época poderia implicar em dificuldade para os alunos prosseguirem no curso, dado o atraso na disciplina de Cálculo I.

Depois de quatro anos de iniciado o PPC de 2000, o curso teve número recorde de formandos até então, foram doze ao todo. Mas, muitos deles entraram em períodos anteriores ao ano de 2000. Apenas quatro alunos iniciaram e terminaram o curso no tempo mínimo previsto no PPC. Logo, ficou claro que era preciso fazer mais do que apenas inserir uma disciplina com conteúdos do ensino médio no currículo para poder formar mais licenciados em matemática. A ênfase dada apenas nos conteúdos de matemática não garante melhoria na formação de um professor. Era e é preciso melhorar a formação do profissional docente.

A Resolução CNE/CP Nº 2, de 19 de Fevereiro de 2002 instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura no ensino superior. Por isso, os cursos de formação de professores tiveram que se adaptar. Novas disciplinas foram inseridas na matriz curricular de matemática para satisfazer as exigências da resolução em questão.

A seguir, apresentamos na Tabela 1 um comparativo com as disciplinas obrigatórias da licenciatura em matemática ofertadas pelo Centro de Ciências da Educação (CCE) da UFPI nos dois PPCs.

Analisando a tabela podemos perceber que na matriz curricular da época existiam apenas quatro disciplinas obrigatórias ofertadas pelo CCE para licenciatura em matemática, totalizando 270 horas. Haviam outras disciplinas optativas ofertadas pelo CCE na matriz curricular de licenciatura em matemática, como Didática II, por exemplo. Mas durante os quatro anos da nossa formação, elas não foram ofertadas, talvez por falta de solicitação do Departamento de Matemática, talvez

por falta de demanda dos alunos do curso. O mais importante é ressaltar é que os licenciandos na época da nossa formação passavam pouco tempo no CCE. Logo, a responsabilidade maior pela formação dos futuros professores de matemática era do Centro de Ciências da Natureza (CCN) da UFPI.

PPC da nossa formação (2000)	PPC atual
1- Psicologizada Educação I (60 horas)	1- Sociologia da Educação (60 horas)
2- Psicologia da Educação II (60 horas)	2- Filosofia da Educação (60 horas)
3- Didática I (75 horas)	3- Psicologia da Educação (60 horas)
4- Legislação da Educação Básica (75 horas)	4- História da Educação (60 horas)
	5- Didática Geral (60 horas)
	6- Legislação e Organização da Educação Básica (60 horas)
	7- Avaliação da Aprendizagem (60 horas)
	8- Metodologia do Ensino da Matemática (60 horas)
	9- LIBRAS (60 horas)
	10- Ética em Educação (60 horas)
Total da carga horária: 270 horas	Total da carga horária: 600 horas

Tabela 1: Oferta de disciplinas pelo CCE nos dois PPCs de Licenciatura em Matemática

Fonte: Dados coletados nos dois PPCs de Licenciatura em Matemática

Atualmente, são dez disciplinas ofertadas pelo CCE, totalizando 600 horas, ou seja, hoje, os licenciandos de Matemática estão passando mais tempo de formação no CCE, o que deve torna-los, espera-se, um profissional de prática mais contextualizada e com um olhar mais atento às necessidades formativas da profissão e dos seus alunos.

Tardif (2010) nos apresentou uma discussão sobre o papel da pedagogia como instrumento de trabalho do professor. Ele discute sobre a coerção, a autoridade e a persuasão que fazem parte das tecnologias da interação e que são utilizadas pelo professor no processo pedagógico. Então, estando os licenciandos de matemática por mais tempo no CCE atualmente, implica que há uma preocupação com a formação pedagógica dos professores de matemática maior do quando nos formamos. Este é sinal de avanço e de melhoria da formação de professor de matemática na UFPI.

Sobre as disciplinas voltadas para a prática docente, analisemos a Tabela 2. Podemos perceber que em 2000 eram duas disciplinas e dois estágios voltados para a prática do trabalho docente, apenas. Atualmente, temos o dobro de disciplinas e de estágios voltados especificamente para a prática docente. Ainda há uma disciplina optativa no atual PPC, a saber, Gestão e Organização do Trabalho Educativo de 60 horas, mas sem ementa especificada no texto, que certamente deverá auxiliar mais

ainda na prática dos licenciandos de matemática, quando ofertada.

PPC da nossa formação (2000)	PPC atual
1- Didática I	1- Didática Geral
2- Instrumentação do Ensino da Matemática	2- Resolução de Problemas e Textos Matemáticos
3- Estágio Supervisionado I	3- Avaliação da Aprendizagem
4- Estágio Supervisionado II	4- Metodologia do Ensino da Matemática
	5- Estágio Supervisionado I
	6- Estágio Supervisionado II
	7- Estágio Supervisionado III
	8- Estágio Supervisionado IV
Total de disciplinas: 2	Total de disciplinas: 4
Total de estágios: 2	Total de estágios: 4

Tabela 2 – Oferta de disciplinas voltadas para Prática Docente nos dois PPCs de Licenciatura em Matemática

Fonte: Dados coletados dos dois PPCs de Licenciatura em Matemática

Há ainda uma **seção no atual PPC** de Licenciatura em Matemática da UFPI voltada para a prática do professor, intitulada de Prática como componente curricular, onde se afirma que a mesma deve ser entendida como o elo “entre os estudos sistematizados e a prática cotidiana da escola, integrando os estudantes a realidade social, econômica e do trabalho correspondente aos Anos Finais do ensino fundamental e Ensino Médio.” (p. 12)

A prática no curso de Licenciatura em Matemática é iniciada, segundo o atual PPC, a partir do primeiro bloco visando incentivar a participação dos estudantes em projetos integrados. Um bom exemplo disso é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, favorecendo a aproximação entre as ações desenvolvidas nas disciplinas e a dinâmica das escolas.

O atual PPC traz a afirmação de que a prática precisa ser trabalhada sob três perspectivas: A da pesquisa (pesquisa, seleção e redação de textos na área da Matemática, levantamento bibliográfico), a da extensão (utilização dos conteúdos teóricos ao mundo natural, social e a realidade escolar), e a da perspectiva didático-pedagógica, proporcionando ao aluno, vivências de situações relativas ao ensino nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Assim, serão colocados em prática “os conhecimentos, as competências e as habilidades desenvolvidas nas diversas atividades formativas que compõem o currículo do curso” (p. 13).

No PPC atual do curso, as atividades caracterizadas como prática, dentro das componentes curriculares podem ser desenvolvidas como núcleo ou como parte de disciplinas ou de outras atividades formativas. Como núcleo, não encontramos

exemplificação no texto. Mas como disciplina, encontramos um quadro no PPC:

DISCIPLINA	CRÉDITOS	CARGA/HORÁRIA
Sociologia da Educação	3.1.0	15
Filosofia da Educação	3.1.0	15
Psicologia da Educação	3.1.0	15
História da Educação	3.1.0	15
Legislação e Organização da Educação Básica	3.1.0	15
Avaliação da Aprendizagem	2.2.0	30
Didática Geral	2.2.0	30
Metodologia do Ensino da Matemática	2.2.0	30
História da Matemática	2.2.0	30
Resolução de problemas Matemáticos	2.2.0	30
Desenho Geométrico	2.2.0	30
Análise para Licenciatura	4.2.0	30
Ética em Educação	3.1.0	15
Fundamentos da Matemática Elementar	3.1.0	15
Elementos de Matemática I	4.2.0	30
Elementos de Matemática II	3.1.0	15
Teorias dos Números	3.1.0	15
Geometria Euclidiana	4.2.0	30
TOTAL	27	405

Quadro de Disciplinas com atividades práticas nos dois PPCs

Figura-1 - Fonte: PPC de Licenciatura em Matemática/2011, p.13.

Este é um bom indicativo de que os licenciados deverão estar mais seguros para exercer sua prática em sala de aula como profissionais. As atividades caracterizadas como prática que podem ser desenvolvidas como outras atividades formativas se enquadram dentro das atividades complementares.

Mas, o fato dos alunos de Licenciatura em Matemática passarem mais tempo no CCE e de terem mais destaque dado à prática na matriz curricular aumentam a chance de que os mesmos desenvolvam uma prática docente melhor?

Quando temos mais contato com as disciplinas pedagógicas, ganhamos a possibilidade de refletir por mais vezes e sob ângulos diferentes sobre nossa prática e a função social da nossa profissão. Para Freire (2000) a tarefa do educador seria fácil, se esta fosse reduzida ao ensino de conteúdos. Mas, essa seria uma prática neutra e nem deveria existir, pois a leitura e a escrita passa pela leitura do mundo. Ensinar só é válido quando os educandos se apropriam da significação profunda do conteúdo ensinado. É preciso que educadores sintam a alegria embutida no ensino. Os educandos têm o direito de superar o saber de senso comum partindo dele passando por ele. Desafiar os educandos é um dever da agência formadora, assim como se organizar academicamente em torno da pesquisa educacional, cujos

temas/objetos de investigação serão os problemas que emergem das atividades de extensão e de ensino. A pesquisa será o princípio educativo a ser vivenciado em todos os programas do plano acadêmico: Educação básica; Graduação; Pós-graduação e extensão. Na atualidade, a pesquisa educacional tem como objetivo compreender melhor o fenômeno educacional, suas implicações, alcances sociais e pessoais. Trata de interpretar, explicar, compreender e interferir na práxis pedagógica escolar ou não. Para o autor, um dos fatores que enfraquecem os processos educacionais é a ausência de pesquisas, bem como na mudança da formação de professores.

A pós-graduação foi lembrada no atual PPC, pois se enfatizou que a possibilidade do licenciado se habilitar a uma pós-graduação está garantida, dado que as disciplinas específicas de Matemática foram reestruturadas, como é o caso da disciplina Análise para Licenciatura, mas se mantém com destaque na grade curricular. A antiga disciplina, chamada de Análise Real, na época da nossa formação era comum tanto para a licenciatura quanto para o bacharelado e era tida como a mais difícil do curso, tanto pelos alunos quanto pelos professores. Agora, para licenciatura, sua ementa foi modificada para se adequar mais às características dos licenciados do que para os bacharéis, e o seu nome foi alterado. Isso também se caracteriza como melhoria no currículo do curso e preocupação do colegiado em adequar a matriz curricular às especificidades da profissão docente.

Ainda sobre a pós-graduação, podemos afirmar que a mudança na matriz curricular tanto manteve a possibilidade de que os alunos do curso pleiteassem uma vaga na pós-graduação em Matemática como, também, possibilita que os mesmos pleiteiem uma vaga na pós-graduação em Educação, pelas novas características da formação. Antes, essa possibilidade era muito remota, dada a pouca familiaridade dos licenciados em matemática com os conteúdos pedagógicos. Os licenciados em matemática com interesse na pós-graduação acabavam optando por estudar Matemática pura ou aplicada. Hoje eles podem pleitear uma vaga na pós-graduação em Matemática ou em Educação.

Isso significa que a UFPI já está trabalhando uma estratégia de profissionalização do ofício de professor na formação inicial e contínua para conseguirmos formar profissionais com a prática reflexiva, conforme orienta Perrenoud (2002). O autor deixa claro que esse processo só traz transformação a longo prazo, mas que também é possível para as instituições formadoras criarem as condições para essa evolução. Neste aspecto, é imprescindível que o professor em formação deseje essa evolução para que ela ocorra. Uma instituição de ensino pode e deve aflorar em seus alunos novas concepções de formação ou de auto formação, que é melhor, de professores. No entanto, a decisão de como se dará a sua prática profissional durante as aulas é específica do professor. Ele pode ter sido apresentado, durante sua formação, às tendências pedagógicas para o ensino da matemática, pode ter

discutido sobre os vantagens e desvantagens, ou limites e possibilidades de cada uma delas com seus colegas de turma e os professores. Mas, o que irá influenciar, de fato, na sua decisão sobre qual tendência utilizará na prática, será o fruto de uma reflexão a respeito da sua função social enquanto profissional.

Com essa perspectiva, um profissional deve ser capaz de identificar e apresentar o problema, imaginar e aplicar uma solução para o mesmo, garantindo o seu acompanhamento. É por isso que a autonomia se faz necessária para a prática de um profissional, pois, por mais que o profissional queira seguir as regras e normas aprendidas durante a formação, pode ser que as mesmas sejam difíceis de conciliar com o tempo disponível, ou com as condições de trabalho.

“O uso anglo-saxão reserva o *status* de profissão a ofícios bem definidos, nos quais não é oportuno nem possível ditar aos profissionais, em todos os detalhes, seus procedimentos de trabalho e suas decisões. Sendo assim, a atividade de um profissional é regida essencialmente por objetivos (estipulados pelo empregador ou por meio de um contrato com o cliente) e por uma ética (codificada pela corporação).” (PERRENOUD, 2002, p. 11-12).

Assim, quanto menor for o volume de regras e normas de trabalho, maior será a autonomia do profissional, portanto, melhor deverá ser a sua qualificação para conseguir solucionar satisfatoriamente os problemas que surgirem, elaborar conceitos e executá-los. Essa qualificação está relacionada à formação inicial e contínua do profissional.

É com esta intencionalidade de formar para a autonomia que Sacristán (2012, p. 100) afirma que os formadores de professores devem dar importância aos motivos da ação dos professores, “[...] pois temos educado as mentes, mas não o desejo, não educamos a vontade”. O autor defende que é preciso querer transformar, e que os motivos e motivações dos professores não vem sendo considerados na formação de professores e na investigação sobre a formação de professores. Além disso, o autor enfatiza o papel de algo que não é adquirido nos cursos de formação, mas que influencia na forma de ser dos professores que é o comportamento cultural: “[...] o professor, antes de mais nada, é uma pessoa de cultura que, quando é culta, ensina muito melhor” (p. 101), e é por isso ele pode, inclusive, produzir novas práticas.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Baseados nos resultados obtidos e nas reflexões feitas anteriormente, podemos afirmar que o fato de haver mais disciplinas da matriz curricular da Licenciatura em Matemática sendo ofertadas pelo CCE é um aspecto positivo de preocupação com a melhoria da formação do professor de Matemática. Além disso, o PPC de Licenciatura em Matemática explícita no seu texto a necessidade de formação, assim como contempla a prática como componente curricular e garante a pós-

graduação não somente para os licenciados como, também, suas possibilidades foram ampliadas, dado que as disciplinas específicas de matemática foram reestruturadas, mas se mantiveram com destaque na matriz curricular, e que novas disciplinas com conteúdos pedagógicos foram inseridas no currículo. Isso significa que, hoje, o professor de matemática formado pela UFPI tem maior conhecimento sobre os conteúdos pedagógicos, possui mais tempo de prática durante a graduação e pode pleitear vaga na pós-graduação em Matemática ou em Educação.

É importante ressaltar que o professor deve ser formado para articular a teoria e a prática de forma crítico reflexiva, mas para que isso aconteça, os formadores de professor devem ter a postura de um intelectual transformador. Neste aspecto, o elemento “motivação” defendido por Sacristán (2012), da formação de professores não se encontra contemplado no PPC de Licenciatura em Matemática. No entanto, pode ser que alguns professores do CCE ou do CCN o contemplem em sua prática inspirando os futuros professores de matemática a fazer o mesmo. Mas, esta é apenas uma hipótese. Precisaríamos realizar outra pesquisa *in lócus* para conseguir identificar esse aspecto na prática dos professores do curso de ambos os centros.

Em síntese, o presente estudo contribuiu para evidenciar a melhoria ocorrida no PPC de Licenciatura em Matemática ofertado pela Universidade Federal do Piauí em comparação ao PPC quando da nossa formação. Esse é um sinal de que há preocupação da UFPI, dos docentes do colegiado do curso com a formação do matemático e do professor de matemática, conforme determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo Reglus Neve. **Pedagogia da Esperança**, São Paulo: Paz e Terra, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVE, Manuela. A. **Análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido, et al. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7 ed. São Paulo: Cortês, 2012.

SOUZA, João Francisco de. **Prática pedagógica e formação de professores**. 2 ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI, **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação Licenciatura em Matemática**. Aprovado pela Resolução N° 263/11 – CEPEX de 25 de agosto de 2011.

SOBRE O ORGANIZADOR

WILLIAN DOUGLAS GUILHERME - Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Arraias. Coordenador Substituto do Curso de Pedagogia. Representante Docente no Conselho Diretor. Membro do Comitê Interno de Assessoramento do Programa Institucional de Iniciação Científica/UFT. Líder do Grupo de Pesquisa/CNPq “Educação e História da Educação Brasileira: Práticas, Fontes e Historiografia” e membro do Grupo “Laboratório de Formação de professores e práticas dialógicas na Educação- Lapedi - UFT”. Tem Pós-Doutorado em Educação, 2018 (FACED/UFU). Doutor em Educação, 2016 (UNESP/Marília). Mestre em Educação, 2010 (FACED/UFU). Graduado em História, 2007, Bacharelado e Licenciatura (UFU), Bolsista IC/CNPq (08/2004 a 08/2007) integrando ao Núcleo de Estudos e Pesquisa em História e Historiografia da Educação (NEPHE/FACED/ UFU). Graduado em Pedagogia, 2013, Licenciatura, pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Durante o mestrado, foi bolsista CAPES; Secretário da Revista Cadernos de História da Educação (NEPHE/FACED/UFU); representante Discente no Conselho da Faculdade de Educação (CONFACED); representante Discente nos Conselhos Superiores: CONSUN (Conselho Universitário) e CONPEP (Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação); membro do CONAD (Conselho de Administração do Hospital de Clínicas da UFU); membro da CPAUFU (Comissão Própria de Avaliação da Universidade Federal de Uberlândia); membro da Comissão de Revisão do Estatuto e do Regimento Geral da UFU; eleito Coordenador Geral da APG-UFU (Associação dos Pós-Graduandos da Universidade Federal de Uberlândia) biênio 2008/2009. Desenvolve pesquisa na busca, identificação e catalogação de fontes primárias para a História da Educação como jornais, periódicos, atas, imprensa, leis, relatos, levantamento de acervos públicos e particulares, entre outros, tendo como foco a História Local e a História das Instituições Escolares, assim como efetiva participação em cursos de Especialização (lato sensu) voltados para a formação de professores com foco na gestão, organização, planejamento, orientação e avaliação na Educação Básica.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aprendizagem Colaborativa 95

Autonomia 10, 22, 61, 69, 75, 85, 86, 95, 98, 100, 101, 102, 104, 105, 106, 111, 112, 143, 144, 156, 166, 167, 173, 176, 180, 183, 191, 192, 198, 233, 265, 285, 287, 305, 311

Avaliação 35, 36, 39, 40, 41, 43, 44, 46, 47, 48, 56, 57, 58, 74, 102, 104, 105, 136, 139, 143, 144, 145, 146, 149, 154, 160, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 184, 187, 192, 271, 327

B

Banco Mundial 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38

C

Cefapro 1, 2, 7, 12, 49

Contemporaneidade 20, 68, 104, 108, 109, 111, 114, 264

Currículo 11, 14, 15, 40, 42, 62, 68, 70, 75, 76, 77, 79, 80, 124, 136, 144, 145, 147, 151, 153, 155, 157, 167, 190, 223, 225, 226, 229, 300

Currículo escolar 14, 42, 62, 167, 190, 223

Currículo questionador 70

D

Documentários 158, 160, 161, 162, 163, 167, 168, 266, 272

E

EaD Online 49, 50

Educação Física 72, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229

Educação Inclusiva 230, 231, 232

Educação Integral 60, 61, 62, 63, 64, 67, 68, 69

Ensino de Ciências e Biologia 208

Ensino de matemática 49

Evolução Biológica 208, 211, 212, 213, 215, 216, 218

F

Formação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 43, 44, 47, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 62, 63, 64, 66, 67, 70, 74, 75, 78, 79, 82, 90, 96, 97, 98, 99, 102, 103, 104, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 119, 120, 122, 123, 125, 127, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 165, 166, 168, 169, 172, 181, 182, 183, 184, 185, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 199, 200, 201, 202, 203, 205, 206, 207, 208, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 234, 245, 246, 249, 250, 261, 263, 264, 272, 276, 279, 282, 284, 285, 286, 287,

290, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 304, 307, 308, 310, 311, 312, 317, 318, 319, 325, 327

Formação Continuada 1, 3, 4, 5, 6, 12, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 38, 39, 41, 47, 49, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 67, 99, 145, 191, 192, 290

Formação Continuada de Professores 1, 4, 6, 14, 15, 24, 25, 26, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 38, 53, 57, 58, 191, 192, 290

Formação de professores 14, 18, 22, 30, 31, 32, 33, 36, 50, 55, 57, 59, 148, 149, 151, 155, 156, 157, 169, 181, 182, 185, 191, 208, 218, 221, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 261, 282, 318, 327

Formação docente 7, 31, 63, 66, 148, 158, 159, 160, 162, 165, 168, 201, 307

Formação do professor de Matemática 147

Formação humana 4, 135, 137, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 145, 146, 183, 223, 225, 226, 227, 229, 292

G

Globalização 18, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 34, 36, 38, 168, 222, 250, 261

H

Histórico da educação 70, 163

I

Inovação Pedagógica 12, 95, 97, 98, 100, 102, 104, 105

Interdisciplinaridade 1, 2, 3, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 19, 198, 276

L

Licenciatura 14, 20, 21, 147, 148, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 211, 219, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 228, 229, 232, 234, 327

M

Matemática 16, 23, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 49, 51, 53, 55, 56, 58, 59, 108, 123, 137, 144, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 167, 254, 321, 322, 325, 326

Metodologias educacionais 70

P

Papel do educador 70, 75

Planejamento 1, 2, 3, 9, 13, 34, 36, 50, 55, 57, 97, 99, 100, 104, 143, 168, 185, 187, 189, 190, 203, 204, 275, 284, 288, 289, 325, 327

Políticas públicas em educação 14

PPC 147, 148, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157

Prática enquanto componente curricular 230

Práticas avaliativas 39, 43, 44, 170, 171, 174, 176, 177, 179

Práticas de pesquisa 181, 182, 186, 191, 193

Problematização 10, 52, 66, 158, 159, 160, 161, 163, 164, 165, 167, 168, 192, 255
Programa Mais Educação 60, 61, 65, 66, 67, 68, 69

Q

Qualidade social da educação 135, 139, 140, 143, 145

R

Reflexão 4, 5, 6, 15, 17, 18, 19, 21, 43, 52, 65, 75, 77, 78, 108, 109, 111, 114, 118, 121, 123, 144, 148, 156, 161, 165, 170, 175, 178, 184, 189, 190, 191, 198, 204, 225, 226, 230, 231, 232, 234, 237, 248, 249, 250, 251, 258, 260, 264, 266, 271, 278, 286, 307, 308, 314, 317, 318, 325
Responsabilidade na educação 70

S

Significados 170, 174, 175, 176, 179, 217, 251, 254, 255, 256, 286, 288, 299, 309, 314
Sujeito crítico 17, 71, 108, 109, 110, 114
Supervisão educacional 135, 142

T

Tecnologias Digitais 49, 51, 54, 55, 56, 58, 59, 95, 98, 99, 103, 104, 106, 268
Trabalho docente 14, 20, 25, 31, 47, 152

W

Webquest 181, 182, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192

