

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 Pietrobon – 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 MOBILIZAÇÃO 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 AUTONOMIA COMO ESTRATÉGIA PARA A APRENDIZAGEM COLABORATIVA E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Data de aceite: 09/12/2018

Max Augusto Franco Pereira

Universidade Federal de Sergipe, Programa de Pós-Graduação em Educação, Grupo de Estudos e Pesquisa em Informática na Educação, São Cristóvão – Sergipe.

Henrique Nou Schneider

Universidade Federal de Sergipe, Departamento de Computação, São Cristóvão – Sergipe.

RESUMO: Em pesquisa exploratória e explicativa realizada na Secretaria Municipal de Educação de Aracaju e na rede pública de Ensino Fundamental correspondente, constatou-se que a comunicação hierárquica das regras de ensino ocorre de forma centralizada e vertical, podendo inibir a participação e o engajamento de professores das escolas nos projetos pedagógicos estratégicos e frustrar as expectativas da comunidade escolar em relação à introdução de novas práticas e à inovação pedagógica auxiliadas por investimentos em infraestrutura e tecnologia educativa. Este trabalho objetiva analisar a autonomia como estratégia de participação e engajamento de profissionais da educação básica das escolas, para viabilizar uma revisão do ensino tradicional como modelo hegemônico, visando

a construção de projetos pedagógicos com ênfase na aprendizagem colaborativa e em novas competências e habilidades docentes e auxiliados por tecnologias digitais.

PALAVRAS-CHAVE: Autonomia. Aprendizagem Colaborativa. Inovação Pedagógica.

THE AUTONOMY LIKE STRATEGIC FOR COLLABORATIVE LEARNING AND PEDAGOGICAL INNOVATION

ABSTRACT: In an exploratory and explanation research at the Municipal Secretariat of Education of Aracaju and in the public network of Elementary Education corresponding, it was found that the hierarchical communication of the teaching rules occurs in a centralized and vertical way, It can inhibit the participation and engagement of teachers in the schools in strategic pedagogical projects and frustrate the expectations of the school community in relation to the introduction of new practices, and the pedagogical innovation aided by investments in Infrastructure and educational technology. This work aims to analyze autonomy as a strategy of participation and engagement of elementary school education professionals, to enable a review of traditional teaching as a hegemonic

model, aiming at the construction of pedagogical projects with emphasis on collaborative learning and new competencies and teaching skills aided by digital technologies.

KEYWORDS: Autonomy. Collaborative Learning. Pedagogical Innovation.

1 | INTRODUÇÃO

A educação básica regular é oferecida como um serviço estratégico no mundo para a formação da cidadania e para o trabalho, desde a infância, e como um meio para a socialização fora da célula familiar e oportunidade de inclusão cultural nas sociedades. O centro nervoso dos estabelecimentos socioculturais públicos e particulares de educação tem sido a sala de aula, um ambiente coletivo de relacionamento presencial onde se desenvolve o processo de ensino e aprendizagem.

Do primeiro registro do termo “[...] ‘sala de aula’ e ‘de lições’...”, de acordo com o *Diccionario de Autoridades* (1726 apud Dussel e Caruso, 2003, p. 32, destaques dos autores), nas primeiras *scholas* da Idade Média, estabelecidas na casa do próprio professor ou em salas disponibilizadas pelo município ou pela igreja até as salas de aula contemporâneas, que se baseiam no modelo industrial concebido na modernidade, ocorreram modificações na estrutura material, na organização do espaço, na escolha dos locais, no instrumental pedagógico, no mobiliário, nos recursos didáticos, na infraestrutura predial e no perfil dos docentes e dos alunos, emergindo uma complexa tecnologia, i.e., as salas de aula se transformaram, como descreve Sibília (2012, p. 13), em “[...] um dispositivo, uma ferramenta ou um intrincado artefato destinado a produzir algo.”

Nas salas de aula, a produção está presente na dinâmica e nas atividades sócio interativas, incluindo, conforme Dussel e Caruso (2003, p. 37, destaques dos autores), “[...] *uma estrutura de comunicação entre sujeitos*”, podendo ser orientada tanto pelos elementos já citados quanto “[...] pelas relações de autoridade, comunicação e hierarquia [...]” estabelecidas normalmente entre os presentes ao executarem as rotinas do processo de ensino e aprendizagem.

A comunicação hierárquica para a execução do ensino tradicional de educação na rede pública é baseada em regras que são estabelecidas de forma centralizada e vertical por uma organização de poder, formada por profissionais da cúpula administrativa do Estado, da entidade de ensino e da própria escola, atuando antes das atividades desenvolvidas nas aulas, aparentemente, voltados exclusivamente para o saber. Essas regras também se estabelecem dentro do ambiente da sala de aula, exercidas pelo professor sobre seus alunos ao definir o que será estudado e de que forma o será no processo de ensino e aprendizagem.

As organizações industriais inspiraram a escola tradicional que Ramos (1995) apud Schneider (2002, p. 21-22) definiu como aquela “[...] que segue o paradigma

da educação da Era Industrial, é uma instituição de ensino fechado e impermeável, vivendo alheia e alienada de tudo o que, no tempo e no espaço, a cerca.”

Este trabalho se baseia em pesquisa de abordagem exploratória explicativo-analítica realizada na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e na respectiva Rede Pública Municipal de Ensino de Aracaju (RPMEA), com apoio do CNPq, entre março de 2012 e março de 2015, numa primeira etapa, e atualizada entre maio e novembro de 2018, cujo objetivo geral foi analisar as variáveis que dificultaram a apropriação e que contribuíram para o desuso da Lousa Digital Interativa (LDI) nas salas de aula do Ensino Fundamental da rede.

A fundamentação teórica que alicerçou a investigação foi baseada na compreensão histórico-pedagógica da sala de aula e nos efeitos da cultura das mídias digitais e das transformações socioculturais na escola contemporânea. Em campo, a pesquisa mapeou as condições de manifestação do objeto enquanto tecnologia educativa e suas implicações no meio social das escolas, a partir do exame das especificações técnicas e potencialidades da LDI como recurso didático-pedagógico, bem como seus requisitos para utilização na prática educativa pelos docentes.

Como considerações finais, foram identificadas e analisadas categorias sociotécnicas, as quais confirmaram a hipótese de que as variáveis que dificultaram os objetivos de operacionalização da LDI e de introdução da cultura das mídias digitais e inovação pedagógica na RPMEA foram resultantes das contradições geradas na comunicação hierárquica da produção entre as aspirações do planejamento estratégico e do projeto pedagógico do ensino da SEMED; a não conformidade dos requisitos de infraestrutura e de suporte técnico com as demandas das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) e a inconsistência do programa de formação dos profissionais do magistério para a operacionalização da LDI na rede.

Essas categorias responderam ao problema e aos objetivos da pesquisa, bem como ofereceram um diagnóstico da situação capaz de orientar estudos e propostas de aperfeiçoamento para modelos de redes públicas de educação, cuja organização de poder se assemelha ao analisado na SEMED/RPMEA, i.e., uma gestão baseada no modelo escolar tradicional, de comunicação hierárquica vertical e centralizada na administração, onde, independente da visão política ou ideológica dos representantes do poder público vigentes, os profissionais do magistério lotados nas unidades escolares não participam das decisões estratégicas e da construção dos projetos pedagógicos que são encaminhados para aplicação nas salas de aula, inibindo, nos casos levantados junto aos sujeitos da pesquisa, a participação e o engajamento de professores das escolas nas novas práticas educativas.

De acordo com um docente da RPMEA identificado como P3,

[...] essa nova administração implementou um programa [...] chamado Estruturado [...] que é uma tecnologia e [...] ele veio cheio de atribuições para o professor, praticamente impossibilitou que o professor pudesse utilizar dessas (sic) tecnologias que haviam sido implementadas anteriormente [ProUca, LDI]. Tudo já é (sic) pronto, por isso que a gente chama de pacote, né? Então, já vem um pacote pronto para você utilizar. Ficou difícil. [...] Quer dizer, o material, material didático, livros, atividades com livros, com o caderno de exercícios, livros com atividade em grupo, é isso, constantemente.

O não engajamento dos docentes e coordenadores pedagógicos das unidades escolares nas decisões estratégicas e nos projetos pedagógicos tem produzido efeito desmotivador sobre esses profissionais que, na prática, são responsáveis diretos pela execução do processo de ensino e aprendizagem nas escolas, desestimulando a participação dos mesmos nos programas de formação inicial e continuada para a qualificação profissional e inibindo a implantação de projetos pedagógicos inovadores, que podem influir favoravelmente nas oportunidades de aprendizagem e na qualidade da educação municipal da capital sergipana.

Considerando o que foi abordado nesta introdução, o artigo busca equacionar uma alternativa de proposta de trabalho que viabilize e justifique a participação e a colaboração dos profissionais do magistério nos projetos pedagógicos das unidades escolares em redes básicas de ensino, valorizando a capacidade intelectual e enriquecendo a formação desses servidores com as possibilidades da inovação pedagógica.

Nessa perspectiva, este artigo se fundamentará na análise da autonomia como projeto de trabalho colaborativo e de horizontalização da comunicação das regras de produção sociotécnica nas unidades escolares e na análise das competências e habilidades docentes demandadas pela cultura da aprendizagem para responder à seguinte questão: qual a estratégia adequada para iniciar um processo consistente e autossustentável de inovação pedagógica?

2 | A AUTONOMIA NA CONSTRUÇÃO DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS

As análises do cenário da SEMED e da RPMEA comentadas neste trabalho com base na pesquisa citada demonstram que as contradições ocorridas entre os projetos de estruturação pedagógica têm como causa primeira e desencadeante das demais dificuldades a concentração de decisões estratégicas e operacionais na administração central. Essa prática de gestão restringe a participação dos profissionais do magistério lotados nas escolas, inibindo o interesse e o engajamento dos mesmos nos respectivos processos e, conseqüentemente, resulta em dificuldades para que, dentre outras políticas e programas educacionais, a apropriação das tecnologias digitais nas práticas educativas e a Inovação Pedagógica aconteçam, ainda que sejam estrategicamente anunciadas pela SEMED.

Dentre os efeitos dessa gestão centralizada, destacamos a descontinuidade do Projeto Escola do Futuro, que foi apresentado para ser executado em quatro etapas na RPMEA. A primeira incluía a aquisição de 18.090 computadores (*netbooks*) para os alunos do Ensino Fundamental, uma versão municipal do Programa Um Computador por Aluno (ProUCA) concebido pelo MEC em 2010; 200 computadores (*desktop*) e 104 impressoras para a secretaria das escolas; 270 lousas digitais interativas (LDI), para uso em salas de aula; e 1.726 computadores (*notebooks*) para os professores. A segunda etapa previa a aquisição de uma rede de suporte de telecomunicações e informática integrada, que atenderia as unidades administrativas e escolares que compunham o complexo predial da SEMED e da Prefeitura Municipal de Aracaju (PMA). A terceira deveria implementar ações de informatização administrativa nas escolas (gestão escolar) e, a última etapa, incluiria a instalação de circuito fechado de vídeo-monitoramento para auxiliar a segurança das unidades escolares e administrativas da SEMED. O investimento total do projeto foi estimado, a preços da época (2012), em R\$13.137.200,00, utilizando exclusivamente recursos da PMA. (PEREIRA, 2015, p. 157).

Em relação ao que foi previsto dentre as etapas acima, apenas os 18.090 *netbooks* tiveram a distribuição aos alunos divulgada e 184 LDI foram instaladas em 18 (44%) das 41 escolas de ensino fundamental da rede. Entretanto, em menos de um ano, na gestão posterior, os *netbooks* foram descontinuados e recolhidos por problemas operacionais relativos à formação continuada dos professores, limitações de performance e de infraestrutura de acesso à internet nas escolas e manutenção técnica dos aparelhos.

Em relação à formação continuada dos profissionais do magistério para a utilização das LDI a SEMED ofereceu uma Oficina de Operação da Lousa Digital que atendeu o objetivo de capacitar os usuários para operar a LDI, mas não atendeu a totalidade dos requisitos de competência e de habilidade demandantes para a introdução daquela tecnologia digital nas práticas educativas, bem como as limitações da infraestrutura de parte das escolas da rede não ofereciam suporte adequado para o funcionamento satisfatório daquele dispositivo tecnológico, resultando no desuso das LDI e na não instalação de 86 unidades, que foram mantidas no almoxarifado por falta de escola em condições de instalação.

Para completar as dificuldades, a gestão posterior da PMA decidiu pela introdução do Projeto Ensino Estruturado que incluía a contratação de material didático junto a fornecedores privados, os quais não previam a utilização de tecnologias digitais como a LDI para auxiliar as práticas educativas de sala de aula, demonstrando um total descompasso entre o planejamento do Projeto Escola do Futuro com o projeto trazido pela administração seguinte, em detrimento da continuidade da política pedagógica anterior e do uso racional dos investimentos

aplicados na RPMEA.

Os efeitos pontuados acima dificultaram o avanço de projetos e de práticas escolares na direção da inovação pedagógica nas escolas e, portanto, sem que haja uma revisão na estratégia e na organização de poder que os defini, a tendência é que novos programas e projetos estruturais tenham o mesmo insucesso, pois são produtos das regras da política educacional orientada (ou imposta) aos docentes para aplicação na rede escolar, sem avaliar previamente os requisitos e as condições adequadas para serem implementados na prática escolar diária.

Nunca é demais lembrar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no Artigo 15º, localizado no Título IV sobre a Organização da Educação Nacional, estabelece que:

os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram *progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira*, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (BRASIL, 1996).

Portanto, tratar sobre autonomia em projetos de trabalho na educação pública municipal é, antes de qualquer incursão técnica, resgatar o pensamento dos legisladores da educação nacional, materializando-o na escola e na rede escolar, para que a gestão democrática do ensino público, estabelecida no Inciso VI do Artigo 206 da Constituição do Brasil (1988), possa ser colocada em prática, avaliada e aperfeiçoada.

Etimologicamente, autonomia significa o poder de dar a si a própria lei – *autós* (por si mesmo) e *nomos* (lei), entendendo, entretanto, que este poder não é algo absoluto e ilimitado, pois, no caso da RPMEA, por exemplo, deve estar em consonância com a legislação vigente e com as diretrizes e normas do Sistema Municipal de Ensino, respeitada a política educacional estabelecida pela Administração Municipal e as orientações da SEMED.

Na interpretação dada por Gadotti (2012, p.39) para a Educação,

A autonomia e a participação – pressuposto do projeto político pedagógico da escola – não se limitam à mera declaração de princípios consignados em algum documento. Sua presença precisa ser sentida no Conselho de Escola ou Colegiado, mas também na escolha do livro didático, no planejamento do ensino, na organização de eventos culturais, de atividades cívicas, esportivas, recreativas.

Com efeito, a falta de incentivo à autonomia, como cultura de gestão nas administrações da educação pública municipal em Aracaju, aponta para uma ausência de atitude proativa para agir de acordo com o que prevê a legislação e, principalmente, uma falta de interesse e de esclarecimento pela importância da participação e engajamento de gestores, coordenadores pedagógicos e professores, no sentido de, juntos, construir e experimentarem práticas pedagógicas

diferenciadas e inovadoras em relação ao ensino tradicional, sem excluí-lo mas agregando a ele novas práticas e avançando na interação com seus alunos para uma cultura com foco na aprendizagem mais atrativa, participativa e significativa na sala de aula.

Pode parecer um paradoxo, mas veio de Immanuel Kant, filósofo alemão cuja obra *A Pedagogia* instituiu as premissas da disciplina e da instrução na educação básica, inspirando a escola prussiana do século XVIII na Europa central e o ensino tradicional contemporâneo no mundo, a oportuna definição de “menoridade” do homem, isto é, o estado de “submissão do pensamento individual ou de um povo a um poder tutelar alheio [...] a incapacidade de fazer uso do seu entendimento sem a direção de outro indivíduo.” Para Kant, “[...] o esclarecimento é a saída do homem de sua menoridade...” (KANT, 1985, p. 100).

Kant se referia ao esclarecimento como requisito para a autonomia, que pode possibilitar e aumentar a participação colaborativa dos profissionais do magistério na abordagem comportamental do projeto de trabalho, ou seja, proporcionar aos protagonistas do processo de ensino e aprendizagem “[...] a autoridade para fazer mudanças no trabalho em si, assim como na forma como ele é desempenhado”, visto que ele transfere poderes em diferentes graus na hierarquia da administração”. (SLACK et. al., 1996, p. 311).

Os graus de autonomia praticados na administração de empresas e instituições públicas podem, segundo Slack et. al. (1996, p. 311-313) corresponder ao:

envolvimento de trabalho, que transfere poder aos colaboradores [ou servidores] para revisarem seus projetos e processos de trabalho, porém restringindo as mudanças propostas em relação aos seus impactos em outros processos [da educação] ou no desempenho da operação como um todo. Este grau de autonomia possibilita a autonomia plena e incentiva o trabalho em grupos de projetos e de colaboradores de áreas diferentes da operação [da educação] para minimizar as restrições e adaptar os mecanismos de controle do desempenho...;

Esse grau de autonomia de envolvimento de trabalho é indicado para a estratégia de autonomia na educação, tendo em vista que os processos operacionais dos projetos pedagógicos são executados basicamente nas unidades escolares, minimizando as restrições por impacto nas demais escolas da rede que, de acordo com seus Planejamentos Político-Pedagógicos (PPP), poderão definir por programas distintos.

Portanto, o objetivo da autonomia na gestão estratégica e operacional do ensino básico público é buscar propostas para o enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem e inovação das práticas pedagógicas, fazendo uso de técnicas de trabalho coletivo e colaborativo, explorando a capacidade intelectual, individual, a sinergia de grupos e a experiência dos profissionais do magistério envolvidos.

De acordo com Gaither e Frazier (2005 apud Pereira, M. H. , 2009), além

do poder e da motivação oferecidos pela autonomia plena, suas bases também são formadas pela possibilidade de maior desenvolvimento dos profissionais que deverão ser devidamente sensibilizados e capacitados nas técnicas que a compõem, onde o domínio da informação é chave para o melhor desempenho, assim como o perfil de liderança é requisito importante para orientar os colaboradores para os trabalhos, definindo objetivos, metas e métricas para avaliação do desempenho ao longo do processo.

No entanto, um processo de autonomia requer que os profissionais sejam bem preparados para as mudanças, pois os participantes passam a ter autoridade para tomar decisões e, automaticamente, assumem os riscos e responsabilidades pelos seus atos. Esse alerta sugere que a estratégia de autonomia deva ser precedida de um processo de seleção e de formação dos profissionais que deverão participar do processo de mudança. No caso da RPMEA, por exemplo, é recomendável que a estratégia de autonomia do projeto de trabalho seja implantada de forma progressiva, a partir de um plano de execução através de unidades piloto, iniciando em disciplinas, turmas, escolas, departamentos até abranger toda rede.

As unidades-piloto serão utilizadas como campo de prova para execução do projeto de inovação pedagógica, iniciado com um programa de esclarecimento de objetivos e de formação dos profissionais do magistério selecionados.

3 | UMA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Pensar numa escola formal alinhada com as convicções socioculturais contemporâneas seria, pelo menos, preparar seus recursos e projetos agregando ao ensino tradicional três vetores fundamentais: pedagogias ativas, através de metodologias e modelos que valorizem a aprendizagem autônoma, colaborativa e personalizada; a cultura das mídias digitais, apoiada pelos meios de comunicação e informação; e o mercado, começando pelas inspirações da comunidade escolar e entorno e incluindo tanto demandas do saber para a formação dos cidadãos quanto para o trabalho.

No caso da escola, a formação do aluno é a sua principal missão e, para que ela seja exercida com sucesso é fundamental que os profissionais do magistério, que atuam no processo de ensino e aprendizagem nas salas de aula, conheçam o modo de ser desses jovens aprendizes, para que possam ser formados continuamente para construir projetos pedagógicos que sejam atrativos ao perfil cognitivo de seus alunos e que, ao mesmo tempo, os desafiem e os conduza para aprendizados significativos.

Schneider (2002), ao propor um Ambiente Ergonômico de Ensino-Aprendizagem Informatizado, observa que:

Educar, pois, em um ambiente ergonômico de aprendizagem, é provocar desequilíbrios adequados ao nível do desenvolvimento do aprendiz. Deve se buscar “o saber pela experiência” ao invés do “saber comunicado”, pois o primeiro é criador e operatório e o segundo é estéril e estereotipado! [...] o processo de educar deve consistir em provocar o aprendiz a construir, ou seja, complexificar as suas estruturas do comportamento de modo que as torne (sic), progressivamente, mais amplas, mais complexas, mais flexíveis... (SCHNEIDER, 2002 p. 93, destaques do autor).

Don Tapscott outro pesquisador do processo de ensino e aprendizagem em função do modo de ser dos jovens, chamou de Geração Internet aqueles nascidos entre janeiro de 1977 a dezembro de 1997 que haviam crescido interagindo com as tecnologias digitais. Ao perceber que os aprendizes enfrentavam dificuldades na sua formação escolar a partir do ensino médio assim como para serem absorvidos no mercado de trabalho, sugeriu ao docente reduzir as aulas expositivas e para que “Não jogue a tecnologia na sala de aula esperando bons resultados. Concentre-se na mudança da pedagogia, e não na tecnologia.” Para ele, “Aprendizado 2.0 [uma referência à utilização da *web 2.0* mais colaborativa e menos informativa na escola] significa transformar dramaticamente a relação entre professor e aluno no processo de aprendizado”, no qual a tecnologia deve ser utilizada “[...] para criar um ambiente de educação centrado no aluno, customizado e colaborativo. (TAPSCOT, 2010 p. 180).

Embora seja prematuro projetar os valores e efeitos que irão prevalecer a partir da Geração Internet, não é difícil perceber que o modelo arquitetônico-funcional escolar do ensino tradicional, sintonizado com os propósitos da modernidade: fabricar “corpos submissos e exercitados, corpos dóceis” (FOUCAULT, 1987, p. 118), está defasado em relação às demandas desta nova geração de aprendizes, que valoriza nos sujeitos a originalidade, a espontaneidade inovadora, a flexibilidade, a proatividade, a opinião crítica e a sintonia com as tendências globais. Individualmente, no cenário contemporâneo eleva-se uma cultura que admira o sucesso rápido, valorizando a autoestima, a aparência jovem, os cuidados com a saúde e a beleza corporal e os prazeres sempre que possível.

O perfil acima demonstra também que os jovens aprendizes da Geração Internet estão dispostos a absorver e explorar cada vez mais rapidamente as inovações tecnológicas no mercado globalizado. Neste contexto, para Sibília (2012, p. 49), “[...] entra em colapso a subjetividade interiorizada que habitava o espírito do ‘homem-máquina’, isto é, aquele modo de ser trabalhosamente configurado nas salas de aula e nos lares...” da modernidade. Para a mesma autora, “Saem de cena, assim, um tipo de corpo e um modelo de subjetividade cujo [...] instrumental mais valorizado era a palavra impressa em letras de fôrma”, e cujos ambientes favoritos eram os colégios, as igrejas, os cinemas e as fábricas.

Com efeito, concordamos com Sibília (2012, p.14), para quem é necessário

corrigir “[...] uma divergência de época: um desajuste coletivo entre os colégios e seus alunos na contemporaneidade, que [...] se reforça dia a dia na experiência de milhões de crianças e jovens de todo o mundo [...] que já parece constituir uma marca de uma geração.”

Essa correção deve ser apoiada pelas tecnologias digitais interativas, visto que elas possibilitam que docentes, com formação adequada para explorar as potencialidades dessas tecnologias, e alunos que já as vivenciam no cotidiano possam experimentar novas relações que favoreçam o aprendizado, pois, conforme Garcia et. al. (2011, p. 81) “ A intersecção do real e do virtual exige o desenvolvimento de formas mais dinâmicas, participativas e descentralizadas das práticas pedagógicas, fomentando a autonomia dos docentes.”

Nesse sentido, a tendência pedagógica mais indicada tendo em vista as análises deste item é, sem dúvida, aquela que favorece uma nova cultura de aprendizagem que, segundo Mauri e Onrubia (2010) apud Garcia et. al. (2011, p. 81),

pode ser caracterizada por três traços básicos: a necessidade da educação em capacitar os estudantes para a atribuição de significado e sentido à informação, de fomentar nos alunos a capacidade de gestão do aprendizado e de ajudá-los a conviver com a relatividade das teorias e com a incerteza do conhecimento.

Para que possam se apropriar nas tecnologias digitais interativas e explorá-las fazendo uso da cultura da aprendizagem, os docentes deverão se atualizar através de programas de qualificação profissional que tanto lhes possibilite absorver novas “competências tecnológicas”, para adquirirem domínio técnico e operacional sobre as tecnologias, como “competências didáticas para produzir materiais significativos para serem explorados por ele e pelos alunos”, e “competência tutorial”, para desenvolver habilidades de comunicação e de avaliação do processo de aprendizagem. Essas competências poderão ser desenvolvidas através de processos e de programas de formação baseados na autonomia e na colaboração. (GARCIA et. al., 2011, p. 83-84).

Segundo Amaral (2008, p.17) apud Garcia et. al. (2011, p. 84), os docentes devem ser preparados para “a compreensão intelectual do meio digital, a leitura crítica de suas mensagens e a formação para o seu uso livre e criativo”.

Tanto a cultura de aprendizagem como as novas competências docentes para a Inovação Pedagógica poderão ser definidas e desenvolvidas durante a revisão do planejamento estratégico ou pedagógico. Inclui-se aí, a nova prática de autonomia com a participação dos docentes e coordenadores pedagógicos selecionados nas escolas da rede de ensino; a quebra do paradigma do ensino tradicional hegemônico e o incentivo à produção de novos projetos pedagógicos, com o desenvolvimento e aplicação de um programa modular de nivelamento do perfil didático-pedagógico dos profissionais selecionados para a imersão na cultura de aprendizagem.

A estratégia proposta também deverá incluir o desenvolvimento e a aplicação de indicadores de desempenho, para avaliação e realimentação das etapas do processo em cada unidade-piloto e para as variações de resultados das novas práticas pedagógicas, bem como dos resultados do programa de nivelamento dos docentes aprendizes.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pergunta sobre qual a estratégia adequada para iniciar um processo consistente e autossustentável de Inovação Pedagógica no contexto da RPMEA tem como resposta central a autonomia, cuja importância na educação é largamente explorada e valorizada, porém, no exemplo da RPMEA, que insiste em manter o modelo tradicional de ensino e seus processos centralizados e verticalizados em pleno século XXI, a autonomia docente não se apresenta na escola e nas salas de aula.

A ausência da autonomia, como expressão de autoridade e de responsabilidade sobre os projetos pedagógicos na unidade escolar por parte dos docentes, tem gerado um certo descuido pelas oportunidades de crescimento individual e profissional, como foi detectado no desuso da lousa digital interativa instaladas nas salas de aula.

Por outro lado, os jovens estudantes das escolas da RPMEA, conectados às mídias digitais e identificados com o modo de ser analisado neste artigo, colocam em xeque o paradigma da escola tradicional como único modelo de ensino e aprendizagem e trazem grandes desafios e oportunidades para as salas de aula e para a educação.

A proposta deste artigo, certamente, não é a única que pode contribuir para mudar esse cenário. Contudo, sem uma estratégia de reversão do cenário escolar pesquisado, a hegemonia do ensino tradicional continuará atrasando a chegada e o desenvolvimento da esperada Inovação Pedagógica adequada à cultura contemporânea, e condenando docentes e alunos a um paradoxo sociotécnico, onde o professor, aquele a quem cabe facilitar o aprendizado do conhecimento, é ungido a ensinar um padronizado e restrito roteiro, em uma sala enfileirada e em cinquenta minutos de exposição repetitiva para alunos desiguais como se iguais fossem, enquanto jovens discentes, cada qual com seus sonhos ilimitados, buscam conhecer o universo e a vida tendo a luz instantânea e os caminhos do saber na palma de suas mãos, sem limites de criatividade, espaço e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 19 jul. 2012.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **LDB, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Presidência da República Federativa do Brasil, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 06 mar. 2012.

COREA, Cristina. **Pedagogía del aburrido: escuelas destituídas, famílias perplejas**. Buenos Aires: Paidós, 2013, capítulo 14, pp. 195-200.

DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar**. Tradução de Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

GADOTTI, Moacir. Projeto político pedagógico da escola: Fundamentos para sua realização. In: GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. (org.). **Autonomia da Escola: princípios e propostas**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 36-46.

GARCIA, M.F.; RABELO, D. F.; SILVA, D.; AMARAL, S.F. Novas competências docentes frente às tecnologias digitais interativas. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n.1, p. 79-87, jan./abr. 2011.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: que é esclarecimento? (Aufklärung). In: **Textos clássicos do pensamento humano 2, Immanuel Kant, textos seletos**. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985, p. 100-117.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 3 ed. Piracicaba: Editora Unimep, 2002.

PEREIRA, Max F. P. **A lousa digital interativa na rede pública municipal de ensino de Aracaju: uma tecnologia digital de informação e comunicação como vetor de transformação cultural**. Dissertação de mestrado acadêmico em Educação. São Cristóvão: UFS, 2015. Disponível em: <http://bdtd.ufs.br/handle/tede/1661>. Acesso em 01 jul. 2016.

SCHNEIDER, Henrique. **Uma Proposta de Ambiente Ergonômico de Ensino-Aprendizagem Informatizado**. In: Um Ambiente Ergonômico de Ensino-Aprendizagem Informatizado. Tese de Dourado. Florianópolis: UFSC, 2002.

SERGIPE. Prefeitura Municipal de Aracaju. Lei Complementar nº 121 de 8 de fevereiro de 2013. **Dispõe sobre a Gestão Democrática das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino e dá providências correlatas**. Disponível em: <http://www.sindipema.org.br/legislacao/>. Acesso em 17 fev. 2015.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SLACK, Nigel; CHAMBRES, S.; HARLAND, C.; HARRISON, A.; JOHNSTON, R. **Administração da produção**. São Paulo: Atlas, 1996.

TAPSCOTT, Don. **A hora da Geração Digital**: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos. Tradução de Marcello Lino. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010.

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

