

Formação Inicial e Continuada de Professores: da Teoria à Prática

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)



Formação Inicial e Continuada de Professores: da Teoria à Prática

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)



2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Chefe: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Geraldo Alves
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

Prof^a Dr^a 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
Prof^a Dr^a 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
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof^a Dr^a Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Prof^a Dr^a 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
Prof^a Dr^a 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
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof^a Dr^a 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
Prof^a Dr^a 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
Prof^a Dr^a 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)	
F723	Formação inicial e continuada de professores [recurso eletrônico] : da teoria à prática / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-844-1 DOI 10.22533/at.ed.441191912 1. Educação. 2. Prática de ensino. 3. Professores – Formação. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza. CDD 370.71
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

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

APRESENTAÇÃO

“Vamos compreender a vida, não necessariamente como a repetição diária das coisas, mas como um esforço para criar e recriar, e como um esforço de rebeldia, também. Vamos tomar nas mãos nossa alienação e perguntar: “Porquê?”, “Isso tem que ser desse modo?”. (...) E para sermos sujeitos, precisamos indiscutivelmente examinar a história criticamente. Como participantes ativos e verdadeiros sujeitos, podemos fazer a história apenas se continuamente formos críticos de nossas próprias vidas.” (Paulo Freire)

O debate sobre a relação teoria e prática é uma questão importante para o campo da formação inicial e continuada de professores. Esta relação já foi tratada por importantes filósofos como Gramsci (1978), Adorno (1995), Vázquez (1977), Saviani (2007) e por numerosos estudiosos da área da educação, que se dedicaram a compreender a natureza, os limites e possibilidades dessa relação que se refere ao modo como os homens pensam e agem sobre todas as coisas.

A categoria formação é muito importante para se pensar a formação inicial e continuada de professores, assim, nos artigos que compõe esta obra busca-se uma melhor compreensão deste tema na sociedade contemporânea. a formação humana é tida como incompleta, fundamentada na barbárie e impregnada por conceitos ideológicos, além disso, há uma simplificação ou redução do conhecimento. Adorno (2005) enfatiza, por conseguinte, o papel da educação na formação da consciência crítica. Em suas análises sobre o sistema educacional contemporâneo, o autor mostra que o problema da semiformação tem contribuído para a propagação de um ensino superficial, medíocre, acrítico e empobrecido de experiências formativas.

É importante ressaltar que a base da formação inicial e continuada de professores pressupõe tanto conhecimentos teóricos quanto práticos. Assim, não se pode atribuir a primazia da prática sobre a teoria ou vice-versa. O binômio teoria e prática possibilita ao homem agir de forma consciente na concretização de todas as suas ações. Ao isolar a teoria da prática ou a prática da teoria, o homem é destituído de sua capacidade de agir de forma consciente, é impossibilitado de compreender os condicionamentos que o determinam, é privado da possibilidade de (re)construir sua realidade.

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E O MODELO COGNITIVO-INTERACIONISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CRIANÇAS E PROFESSORES EM FOCO	
Débora da Silva Cardoso Elcie F. Salzano Masini	
DOI 10.22533/at.ed.4411919121	
CAPÍTULO 2	17
DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NO ENSINO DA MATEMÁTICA LÚDICO CRIATIVO	
Jaqueline Rodrigues Gonzaga Cassiano Rosa Neto Soraia Abud Ibrahim	
DOI 10.22533/at.ed.4411919122	
CAPÍTULO 3	19
A PRÁTICA DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL POR MEIO DO BOLETIM INFORMATIVO DE LETRAS- BIL	
Zélia Ramona Nolasco dos Santos Freire	
DOI 10.22533/at.ed.4411919123	
CAPÍTULO 4	26
FORMAÇÃO CONTINUADA: O QUE DIZEM OS PROFESSORES DE FILOSOFIA	
Alvino Moraes de Amorim Tiago Bacciotti Moreira	
DOI 10.22533/at.ed.4411919124	
CAPÍTULO 5	40
FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PEDAGOGO: DA TEORIA À PRÁTICA	
Maria Lucia Morrone	
DOI 10.22533/at.ed.4411919125	
CAPÍTULO 6	50
ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE INSTRUTOR, PARA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL INICIAL DE AGENTES COMUNITÁRIOS DE SAÚDE: RELATO DE EXPERIÊNCIA	
Ana Carla Tamisari Pereira Ednéia Albino Nunes Cerchiari	
DOI 10.22533/at.ed.4411919126	
CAPÍTULO 7	59
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NARRADA EM MEMORIAIS	
Vanessa Suligo Araújo Lima	
DOI 10.22533/at.ed.4411919127	

CAPÍTULO 8	72
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE CAARAPÓ, MATO GROSSO DO SUL	
Angela Hess Gumieiro	
DOI 10.22533/at.ed.4411919128	
CAPÍTULO 9	81
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS NA REGIÃO DE FRONTEIRAS LATINAS E A INVESTIGAÇÃO DE CRENÇAS	
Graziela Barp	
DOI 10.22533/at.ed.4411919129	
CAPÍTULO 10	91
FORMAR-SE PARA FORMAR: APROPRIANDO-SE DO MODELO DE ENSINO HÍBRIDO PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO	
Mariane Regina Kraviski Dinamara Pereira Machado	
DOI 10.22533/at.ed.44119191210	
CAPÍTULO 11	99
LA SUPERVISIÓN ESCOLAR: DEL ABANDONO A LA SALVACIÓN, EN LA PARADOJA DE LAS AUTONOMÍAS DIRIGIDAS	
Maria de La Luz Jimenez Lozano Juan Manuel Caballero Arriaga	
DOI 10.22533/at.ed.44119191211	
CAPÍTULO 12	115
LA TRÍADA FORMATIVA DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA: ¿CÓMO AVANZAR A ESPACIOS DE DESARROLLO PROFESIONAL GENERADOS MEDIANTE REFLEXIÓN?	
Carlos Vanegas Ortega Rodrigo Fuentealba Jara	
DOI 10.22533/at.ed.44119191212	
CAPÍTULO 13	129
IDENTIDADES DOCENTES E CULTURAS PROFISSIONAIS: ANÁLISE DE DISCURSO DE NARRATIVAS TEXTUAIS DE ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA NATUREZA (EACH/USP)	
Luciana Maria Viviani Verónica Marcela Guridi Elen Cristina Faht	
DOI 10.22533/at.ed.44119191213	
CAPÍTULO 14	142
DO ESPAÇO VIVIDO AO SABER CARTOGRÁFICO – ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Daniel Fernando Matsuzaki da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.44119191214	

CAPÍTULO 15 155

**MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) :
DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Débora Cristina Fonseca
Priscila Carla Cardoso
Thaís de Melo Muniz

DOI 10.22533/at.ed.44119191215

CAPÍTULO 16 179

**MEMÓRIAS E SENTIDOS EDUCACIONAIS: VERDADES/MENTIRAS? POR UMA
TEOLOGIA DA VIDA**

Adma Cristhina Salles de Oliveira
Luiz Augusto Passos

DOI 10.22533/at.ed.44119191216

CAPÍTULO 17 193

**O FIO DA HISTÓRIA – NAS TRILHAS DE OURO PRETO DO OESTE-RO. VITRAIS
DA MEMÓRIA DE PROFESSORES E ESCOLAS**

Ivone Goulart Lopes
Alois Andrade de Oliveira
Hildebrando Neto Pinheiro
Devanir Aparecido dos Santos
Miriam Alves dos Santos
Walter Claudino da Silva Junior
Priscila Alves Vieira

DOI 10.22533/at.ed.44119191217

CAPÍTULO 18 204

**O QUE APRENDI COMO FORMADORA DE PROFESSORES: MEMORIAL
DESCRITIVO**

Ana Dallagassa Rossetin

DOI 10.22533/at.ed.44119191218

CAPÍTULO 19 206

**PRÁTICAS DOCENTES DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO BRASIL: DESAFIOS
NA AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR**

Cibele Maria Lima Rodrigues
Gilvaneide Ferreira de Oliveira
Ruttany de Souza Alves Ferreira

DOI 10.22533/at.ed.44119191219

CAPÍTULO 20 222

**O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS PARA CRIANÇAS PEQUENAS: CICLO DA
ÁGUA**

Flávia Regina Brizolla Borges
Rosana Miranda de Oliveira Taboga

DOI 10.22533/at.ed.44119191220

CAPÍTULO 21	235
TEACHING PROBLEMATIC OF INDIGENOUS WOMEN IN THE INTERCULTURAL MEXICO STATE UNIVERSITY	
Karina Reyes Priciliano Aristeo Santos López Hernán García Esquivel	
DOI 10.22533/at.ed.44119191221	
CAPÍTULO 22	245
PROFESSORA, EU JÁ ME SINTO PROFESSOR! UM RELATO SOBRE DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS ENTRE A UNIVERSIDADE E A EDUCAÇÃO BÁSICA	
Ormezinda Maria Ribeiro Ana Cristina Castro	
DOI 10.22533/at.ed.44119191222	
CAPÍTULO 23	255
FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: PESQUISA E REFLEXÃO	
Solange Aparecida De Souza Monteiro Paulo Rennes Marçal Ribeiro Maria Regina Momesso Valquiria Nicola Bandeira Carlos Simão Coury Carrêa Andreza De Souza Fernandes	
DOI 10.22533/at.ed.44119191223	
CAPÍTULO 24	270
PROFESSORES DO CAMPO, AUTO PERCEPÇÃO E PRÁTICAS DOCENTES COM AS REDES SOCIAIS	
Maria Fatima Menegazzo Nicodem Teresa Kazuko Teruya	
DOI 10.22533/at.ed.44119191224	
CAPÍTULO 25	285
RELATO DE EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO ENSINO SUPERIOR: PERCEPÇÃO DOS DOCENTES SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE	
Gildene do Ouro Lopes Silva Sílvia Cristina de Oliveira Quadros Betania Jacob Stange Lopes	
DOI 10.22533/at.ed.44119191226	
CAPÍTULO 26	304
REFORMA DO ENSINO MÉDIO: A LEI 11.645/08 E A RESILIÊNCIA DO FEMININO NA LITERATURA	
Ana Claudia Duarte Mendes Leoné Astride Barzotto Dejair Dionísio Danieli Conrado	
DOI 10.22533/at.ed.44119191227	

CAPÍTULO 27	320
SOCIALIZAÇÃO DE UMA PROFESSORA INICIANTE DE CIÊNCIAS NATURAIS: EM BUSCA DA PROFISSIONALIDADE	
Verónica Marcela Guridi Elka Waideman Martinez	
DOI 10.22533/at.ed.44119191228	
CAPÍTULO 28	332
UNA OJEADA A LAS MODIFICACIONES DEL TRABAJO DE LOS MAESTROS DE SECUNDARIA EN EL D.F., A PARTIR DE REFORMAS EDUCATIVAS DEL 2006 Y 2011	
Maria De los Angeles Castillo Flores	
DOI 10.22533/at.ed.44119191229	
CAPÍTULO 29	350
THE PROFESSIONAL QUALIFICATION OF THE PEDAGOGUE: EXPERIENCING PROJECT-BASED LEARNING	
Maria Cristina Marcelino Bento Paulo Sergio de Sena Nelson Tavares Matias Messias Borges Silva	
DOI 10.22533/at.ed.44119191230	
CAPÍTULO 30	361
UNIVERSIDADE E INCLUSÃO: A EXPERIÊNCIA DO NÚCLEO DE PESQUISA E ESTUDOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO – NUPESPI COM A FORMAÇÃO PROFISSIONAL	
Nicoleta Mendes de Mattos Sílvia Lúcia Lopes Benevides	
DOI 10.22533/at.ed.44119191231	
SOBRE A ORGANIZADORA	377
ÍNDICE REMISSIVO	378

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS NA REGIÃO DE FRONTEIRAS LATINAS E A INVESTIGAÇÃO DE CRENÇAS

Graziela Barp

Universidade Federal da Grande Dourados,
Facale
Dourados- Mato Grosso do Sul

RESUMO: O ensino de línguas estrangeiras no Brasil deve passar por uma política que reflita a diversidade das regiões e interesses locais das comunidades, inclusive de processos de globalização da ciência relativos aos processos educativos. A presente pesquisa desenvolve-se motivada pela inquietação acerca da formação de professor de língua inglesa em região de fronteira latina. O objetivo principal é o de contribuir para a compreensão das condições de produção dos discursos relacionados tanto à internacionalização das universidades como às dificuldades linguísticas e a elucidação de enunciados encadeados que podem ser melhor explanados pelo estudo regionalizado. As condições do ensino na área de língua inglesa em uma região de fronteira, especialmente no caso de povos de países de língua latina, são afetadas por um processo secular de colonização e crenças culturais que não contempla o acesso da população de fronteira a indivíduos falantes do idioma inglês. A análise dos discursos da presente pesquisa ocorre nos documentos, entrevistas e questionários que compõem o campo discursivo figuras diferentes,

que são nomeados, analisados, circunscritos, corrigidos, redefinidos, contestados ou suprimidos. Para responder à questão-problema da presente pesquisa utilizou-se um arquivo composto por um conjunto discursivo ou corpus, formado pela análise do Projeto Político Pedagógico do curso de Letras da UFGD, a partir de questionários aplicados a docentes e entrevistas a discentes do curso de letras, que estejam cursando o primeiro e último semestre do curso. As condições enunciativas do corpus correspondem à perspectiva de análise de discurso de orientação teórica franco-brasileira foucaultiana e pelo entrecruzamento das teorias sobre crenças e problematizações do discurso que sustenta os dizeres sobre o ensino e a aprendizagem de língua inglesa e o poder-saber.

PALAVRAS-CHAVE: Crenças. Fronteira Latina. Formação de professores. Língua Inglesa

ENGLISH TEACHER EDUCATION IN LATIN AMERICA BORDER AND THE INVESTIGATION ABOUT BELIEFS

ABSTRACT: The teaching of foreign languages in Brazil must pass a policy that reflects the diversity of the regions and local interests of the communities, including the processes of globalization of science related to the

educational processes. This research develops motivated by the concern about the English teacher education in a region of Latin border. The main objective is to contribute to the understanding of the production conditions of discourses related to the internationalization of universities as well as language difficulties and the elucidation of linked statements that can be better explained by the regionalized study. English-speaking teaching conditions in a border region, especially in the case of people from Latin-speaking countries, are affected by a secular process of colonization and cultural beliefs that does not include the access of the border population to individuals who speak English. The discourse analysis of the present research occurs in the documents, interviews and questionnaires that make up the discursive field different figures, who are named, analyzed, circumscribed, corrected, redefined, contested or suppressed. To answer the problem question of this research we used a file composed by a discursive set or corpus, formed by the analysis of the Pedagogical Political Project of the UFGD Letras course, from interviews to teachers and questionnaires applied to students of the Letras course, who are attending the first and last semester of the course. The enunciative conditions of the corpus correspond to the perspective of discourse analysis of Franco-Brazilian Foucaultian theoretical orientation and the intersection of theories about beliefs and problematizations of the discourse that supports the sayings about teaching and learning of the English language and the power to know.

KEYWORDS: Beliefs. Latin Borders. Teacher Education. English Language

1 | A INTERNACIONALIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES

O ensino de idiomas envolve a compreensão do papel do professor, dos alunos, da metodologia utilizada, tudo interligado por uma política linguística estabelecida. Isso é relevante para as universidades que ampliam e estruturam suas ações voltadas para a internacionalização. Nesse processo, surgem discursos variados na tentativa de adequar as atividades de ensino, pesquisa e extensão a uma proposta voltada a um mundo global.

Agregado a esse discurso de educação surge o tema da internacionalização das IES (Instituições de Ensino Superior) estimulado diversificadamente pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), “não apenas através da mobilidade de discentes e docentes, mas também na troca de ideias, na integração da dimensão internacional ao ensino, pesquisa e extensão, funções das instituições de ensino superior”. (Brasil, 2017, p.6)

Esse movimento nas instituições pode ser entendido mediante o conceito de internacionalização constituído sob os efeitos da globalização na instituição universitária. Morosini (2006, p. 117) explana a evolução desse conceito desde o pós-guerra até a atualidade, e o define como “o processo que integra uma dimensão global, intercultural e internacional nos objetivos, funções e oferta da educação pós-secundária”. Ele também entende que o nível nacional e setorial da internacionalização

se constitui por meio de políticas, financiamentos, programas e marcos regulatórios, mas também que, por outro lado, o nível institucional é onde ocorre o processo real de internacionalização, isto é, programas acadêmicos, intercâmbio de estudantes e professores, estudo de idiomas estrangeiros, currículo internacionalizado, processo de ensino e aprendizagem, capacitação intercultural, palestrantes e visitantes internacionais, entre outros.

O conhecimento é um dos principais valores da globalização e as concepções de liberdade acadêmica e de autonomia vêm sofrendo um grande impacto a partir da ação da economia de mercado globalizada, já que o mercado é um arranjo sociopolítico e econômico. Morosini (2006) destaca que a criação de uma instituição transnacional globalizada, que inclua o desenvolvimento de novas tecnologias e o consumo de novas necessidades fabricadas pela propaganda e pela máquina globalizada de consumo, vem modificando a estrutura educacional das nações e de governos inseridos no projeto global de trocas e lucros. Assim, os lucros dependem do controle cada vez maior das instituições educacionais em geral e da universidade em particular. A autora também argumenta que controlar a educação é essencialmente controlar as mentes e a soberania dos estados nacionais, o que implica na perda de autonomia e de direitos individuais. Ela entende que a construção do Estado de Conhecimento se insere na discussão dos grandes temas sobre a Internacionalização Universitária, a saber: 1) a globalização do ensino superior, o desenvolvimento de sistemas educacionais integrados, o capitalismo acadêmico, as relações universitárias, a influência das corporações multinacionais, os conglomerados de mídia, o neocolonialismo transuniversitário, o lucro como objetivo no financiamento de atividades, pesquisas e colaboração acadêmica, etc. Destes decorrem outros temas em resposta à perda da autonomia educacional no mundo globalizado, a saber: autonomia de estudos e de currículos, identidade estudantil e sustentabilidade, práticas sociais e desenvolvimento sustentável, etc.

Assim, os efeitos negativos na relação entre internacionalização e globalização passam pela análise das desigualdades resultantes, em contraste com a lucratividade das nações dominantes sobre as dominadas, ou seja, um neocolonialismo disfarçado de progresso global libertador. Assim, os países consumidores de produtos educacionais internacionalizados correm o risco de trocar a sua autonomia e a sua sustentabilidade nacional por uma situação de alienação a uma ordem global controlada pelo mercado e pelo lucro. A irracionalidade global pós-moderna só pode ser combatida localmente, a partir de uma reflexão séria e lúcida dos perigos da internacionalização subjugada pelas forças da economia global mal-direcionada.

Para o Brasil apresentam-se muitos desafios e questionamentos na implementação da internacionalização, sendo alguns descritos por Laus (2012, p. 258) e Gimenez (2017), isto é, o estabelecimento de uma política formal de internacionalização, uma abordagem clara e explícita da questão na missão da universidade, a oferta de uma opção de segunda língua nos currículos acadêmicos, a

oferta de cursos em língua estrangeira, a ampliação dos programas de dupla titulação, a oferta de informações sobre captação de recursos nacionais e internacionais para professores e pesquisadores, a criação e a oferta de fundos institucionais para o co-financiamento de projetos internacionais, ampliação da participação acadêmica em atividades internacionais, a melhoria na infraestrutura de suporte à integração de estudantes internacionais, a ampliação e a melhoria das condições de oferta de alojamentos a estudantes estrangeiros, a melhoria no investimento na qualificação de recursos humanos para gestão da cooperação internacional e a implantação de políticas de contratação de especialistas para as estruturas de gestão de cooperação internacional, etc.

No mundo globalizado o idioma mais praticado é a Língua Inglesa, que por questões históricas sofre variações na fala e no léxico. Isso reflete diretamente o ensino do idioma e a sua regulamentação, o que pode reproduzir ideias apregoadas pelo capitalismo globalizado ou adequar-se ao translinguismo e o conceito de inglês enquanto Língua Franca. Nesta discussão, Rajagopalan (2003, p. 61) problematiza o fato da nova ordem mundial e o avanço da língua inglesa na comunicação internacional, estarem afetando outras línguas. As consequências seriam: a submissão ao poder estrangeiro dominador, a existência de cidadãos cuja identidade linguística seria ameaçada ante tais forças avassaladoras estrangeiras e a resistência como tentativa de enfrentamento face às ingerências sofridas.

Essa regulamentação globalizante tem gerado discursos inflamados no mundo acadêmico em que a língua regional é parte importante da cultura e da práxis de segmentos de falantes resistentes à globalização. Tais segmentos populacionais são representados nos cursos de Letras e Relações Internacionais, nos setores de intercâmbio e nos projetos voltados ao ensino de idiomas. Apesar destes serem os mais envolvidos diretamente, sabe-se que todo o meio acadêmico usa idiomas, seja para desenvolver e divulgar pesquisas, para ampliar a troca de ideias em eventos e projetar-se no mundo globalizado com vistas a desenvolver projetos que exigem recursos de investimento financeiros, etc. Neste sentido a Língua Franca espelha um ensino da língua estrangeira voltado a formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e outros modos de pensar e de agir. Em suma, a língua franca é um instrumento de inserção do indivíduo como um cidadão do mundo. (Rajagopalan, 2003, p. 70)

2 | A INVESTIGAÇÃO DE CRENÇAS

O processo de ensino e aprendizagem necessário para a formação de professores licenciados acontece em diferentes espaços contudo sempre atrelado a conhecimentos, memórias, experiências, constituídos na vida dos indivíduos que vivenciam este processo. Uma forma de entender esta soma de eventos, associá-los

à interação professor-aluno, é organizando-os no estudo sobre crenças. Compreender a harmonia necessária para o êxito da ação e os conflitos que irrompem esse processo auxiliam no entendimento do quanto a correspondência entre as crenças de professores e alunos podem ser produtivas ao ensino e motivadora para ambos os atores, enquanto o conflito nas suas percepções é improdutivo (BARCELOS, 2003, p. 55). Neste ponto Swales (*apud* Barcelos, 2003) conclui que o objetivo de ensino é prejudicado à medida que existe um conflito entre como os alunos acham que devem aprender e como se exige que eles aprendam.

Muitos pesquisadores já sugeriram que alunos e professores têm agendas diferentes (Holliday, 1994; Nunan, 1995). Mas de onde surge esse conflito e por que ele acontece? Como sabemos, os aprendizes têm suas próprias ideias sobre o processo de ensino-aprendizagem e esse é um dos princípios da abordagem comunicativa. Houve uma redefinição dos papéis de professores e alunos com essa abordagem. Professores são encorajados a evitar aulas centralizadas no professor e a criar uma atmosfera segura e confortável em aula. Entretanto, se os alunos discordam do que professores acreditam ser o papel dos alunos, o conflito acontece. (Barcelos, 2003, p. 56)

Entre diferentes definições de crenças e os estudos apontam que ainda não há um consenso acerca do conceito, nesta pesquisa adotamos a visão de Barcelos (2006, p. 151) que compreende que as crenças são como uma forma de pensamento, “como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação”. Portanto elas vão além de julgamentos subjetivos à medida que são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais. A autora admite que as crenças constituem um sistema dinâmico e complexo que é inter-relacionado, não linear e multidimensional.

Neste âmbito, o curso de Letras ocupa-se, dentre várias atribuições relacionadas indiretamente com a internacionalização, da formação de professores de inglês e da discussão de aspectos concernentes à Língua Inglesa. Neste espaço circulam discentes e docentes regidos por um regulamento configurado como Programa Político Pedagógico.

Esses sujeitos produzem enunciados em um tempo e espaço que dão sentido à sua prática e refletem as suas crenças e verdades. Outros pesquisadores (Kalaja et al., 2015 ; Barcelos, 2001) destacam as crenças como sendo um diferencial no ensino e aprendizagem de uma segunda língua, uma vez que revelam o que o sujeito pensa sobre aquela língua, como ele acredita que acontece o aprendizado e quais as suas experiências positivas e negativas no processo de aprendizagem. Estas autoras citadas também descrevem as evidências de que a verdade subjetiva interfere muito mais no aprendizado do que a realidade concreta, corroborando o entendimento de que as crenças aparecem num contexto específico e são construídas e reformuladas na interação com o outro.

Pode-se indagar, neste aspecto, quanto à repercussão do aprendizado de

uma língua anglo-saxônica em uma região de fronteira de países latinos em que os idiomas dominantes são o espanhol (castelhano) e o português, pois, como afirma Rajagopalan (2003, p. 125) “trabalhar com a linguagem é necessariamente agir politicamente, com toda a responsabilidade ética que isso acarreta”.

Afinal, como uma língua estrangeira de origem anglo-saxônica pode repercutir no aprendizado de falantes monolíngues de português ou espanhol?

Há que se pensar que esses falantes, contrariando a máxima de que o inglês é uma exigência, talvez não tenham a necessidade real de usar inglês no dia a dia, pelo menos para a maior parte da população). Logo, este idioma acaba sendo menos relevante e difícil de se priorizar, para muitas pessoas.

No mundo acadêmico a questão recai sobre os alunos de pós-graduação que possivelmente tenham maior contato com a Língua Inglesa, por lerem artigos internacionais voltados às suas pesquisas. Na graduação, por sua vez, é um conhecimento que atrai alunos com interesses específicos, por exemplo, intercâmbio, mobilidade acadêmica, iniciação científica, etc.

Para situar a questão “fronteira latina e inglês como língua franca” há de se pensar em um dinâmica que extrapole o conceito geográfico, a cartografia, o território e o Estado. Inclusive, no caso do Brasil, fala-se em uma tríplice fronteira com o Paraguai e a Argentina, com seus interesses comerciais e administrativos.

Assim, Silva (2017, p.2) resume a definição de Acosta que conceitua tal região com uma concepção dinâmica e contemporânea, respeitando os estudos sócio-culturais e políticas de fronteira, inserindo-se em uma perspectiva decolonial:

Observar que a fronteira é uma construção humana e social, portanto dinâmica e em permanente (re)construção, e se relaciona aos processos contemporâneos, vivenciados de forma específica na América Latina, associados à crise do Estado-nação, às migrações internacionais, ao regionalismo e a integração regional, ao protagonismo indígena e de novas perspectivas que fizeram emergir a noção de ‘espaço transfronteiriço’, como algo que não pertence a um ou outro estado, a uma ou outra cultura, constituindo-se num espaço de troca (para além do comercial) e impulsionador dos processos de integração regional. (Acosta, 2017)

Os conceitos se entrelaçam à medida que o estudo sobre as crenças possibilita uma aproximação e um conhecimento pormenorizado dos processos de interação nos espaços transfronteiriços, promulgando elementos fomentadores da construção de uma perspectiva latino-americana para a análise apropriada da realidade regional e local.

Ao se conceber que as crenças são pessoais, contextuais, episódicas, e têm a sua origem nas nossas experiências, na cultura e no folclore, é possível estudá-las para melhor atender às necessidades do aluno de letras e o professor em formação como agentes em um espaço com vistas à internacionalização.

Para a investigação deste conteúdo de aprendizado, cultura e crenças, são utilizados instrumentos normativos, metacognitivos e contextuais, descritos deste

modo por (Barcellos, 2001, p. 85)

Estudos recentes têm combinado abordagens múltiplas, usando questionários com observações de sala de aula (Mantle-Bromley, 1995) e com entrevistas (Sakui & Gaies, 1999; Wen & Johnson, 1997). Outros estudos utilizam análise metafórica, diários e narrativas (Ellis, 1998; Miller & Ginsberg, 1995), desenhos (Swales, 1994) e estudos de caso (Allen, 1996; Valenzuela, 1996).

Ainda para Barcellos,

Esses estudos mais embasados permitem que o sentido emergja do contexto e indicam a importância de se examinar a relação entre as crenças dos alunos e suas ações em contexto. Vários autores sugerem que as crenças são formadas pela cultura do aluno e pelos contextos sociais nos quais eles estão inseridos (Barcelos, 1995; Riley, 1997; Tumposky, 1991; Yang, 1992). Além disso, as crenças são variáveis (Sakui & Gaies, 1999; Kalaja, 1995) e construídas socialmente (Kalaja, 1995).

As crenças também podem ser internamente inconsistentes e contraditórias, e Barcelos complementa que elas não somente influenciam ações, mas também as ações e as reflexões sobre as experiências, o que pode levar a mudanças ou criar outras crenças.

Neste entendimento, é imprescindível investigar, entender e priorizar a crenças dos futuros professores com vistas a adequar a sua formação na graduação para uma atuação profissional mais segura e proativa. Assim, o processo dá-se de forma isolada e gera frustrações que poderiam ter sido evitadas ao impedir que tudo ande em sintonia visando uma evolução satisfatória de aprendizado, juntando conhecimento, auto-determinação e ação crítica, ao promover mudanças para adequação da aprendizagem.

Com base nesse conjunto de conhecimentos, elaboramos como instrumento de pesquisa um questionário para investigar a crença de alunos que estão ingressando no curso de letras, a fim de entender suas expectativas com relação ao curso, o trabalho com idiomas e também sobre o aprendizado de uma segunda língua. O material escolhido para a análise foi constituído por: a) a observação da atuação do sujeito docente formador de professores e falantes não nativos de língua inglesa; b) os relatos sobre a prática de ensino e de aprendizagem do idioma inglês como língua franca global; c) as anotações de enunciados produzidos pelos sujeitos docentes e discentes do curso de graduação de Letras português/ inglês. Informações estas, provenientes de entrevistas a docentes e de questionários aplicados a discentes do curso de Letras, que estejam cursando o primeiro e último semestre do curso.

Este questionário específico teve como base a escala Balli (Beliefs About Language Learning Inventory) que foi desenvolvida por Horwitz, cujo inventário sobre crenças aborda categorias como: aptidão de língua estrangeira, dificuldade de aprendizagem, natureza de aprendizagem, aprendizagem e estratégias de comunicação e motivação. Os estudos de Horwitz (1987), Barcelos (2001/2006),

Gimenez (2001) e Altan (2006) explanam sobre esta escala e suas variações e adaptações.

Com intuito de elencar as crenças na região de fronteira, optamos por perguntar sobre temas relativos ao papel do professor, sobre como o curso de letras vai contribuir na formação de professor de Língua Inglesa e se os conhecimentos adquiridos na graduação podem ajudar no exercício da sua profissão.

Para avaliar as expectativas dos alunos, foi indagado o que o aluno espera estudar nas diversas disciplinas voltadas à Língua Inglesa e quais autores ou temas ele já estudou para iniciar a formação acadêmica em Língua Inglesa.

Sobre a compreensão de quanto o aluno entende do processo ensino-aprendizagem, formulamos questões diretas: como dá-se o processo ensino-aprendizagem de uma segunda Língua e quais são as qualificações necessárias ao aluno em formação para a docência em Língua Inglesa.

A crença relacionada à motivação em aprender idiomas foi abordada mediante questões sobre a importância da graduação para o professor de Inglês enquanto segunda Língua e como seria uma boa formação de um professor de Língua Inglesa. Também concernente a motivação, interligada à aprendizagem e experiências anteriores, perguntou-se em que aspectos o discente acredita ter mais dificuldade e precisaria de mais estudo ou prática para alcançar seus objetivos.

Ao entender a natureza das crenças podemos entender como é difícil e complexo o processo de mudança para atender à algumas necessidades. Barcelos (2007, p. 118) exemplifica o quanto o processo de mudar uma crença está relacionado a outras periféricas:

Assim, por exemplo, a crença de que se deve falar com sotaque britânico ou americano pode ter a ver com o contexto socioeconômico no qual vivemos, onde pessoas importantes, pais e professores que admiramos transmitiram a mensagem que para ser respeitado e admirado como professor e aluno (identidade e emoção) é preciso falar assim e que apenas “lá” se aprende. Essa crença está ligada a várias outras presentes em nossa sociedade e na área de ensino e aprendizagem de línguas, tais como: “o mito do falante nativo”, a valorização da temporada no exterior presente na sociedade brasileira, a adoração por tudo que é estrangeiro (Cf. MOITA LOPES, 1996), o mito do falante nativo⁸ (ou “native-speakerism”) na área de ensino e aprendizagem de inglês do qual fala Holliday (2005, p. 6).⁹ Assim, mudar a crença do sotaque implica rever várias outras que fazem parte de um mesmo núcleo e das mesmas práticas discursivas sociais presentes no contexto socioeconômico brasileiro, bem como do contexto cultural e histórico do ensino de línguas no Brasil e no mundo.

Ao passo que avançam as investigações sobre crenças, as pesquisas revelam que quanto mais centrais as crenças (ou seja, incorporadas mais cedo, mais relacionadas com nossa emoção e identidade, e mais inter-relacionadas com as outras crenças), torna-se mais difícil mudá-las porque uma mudança (adição ou abandono de uma crença) implicaria uma mudança em todo o sistema, conforme afirmado por Rokeach (1968) e Woods (1996). De acordo com Woods, a mudança de uma crença torna-se

difícil então, pois, como estão interconectadas umas às outras, é preciso que haja uma desconstrução de algumas crenças para que outras possam ser incorporadas. É preciso não só haver uma alternativa para ocupar o lugar dessa crença como também essa alternativa ser reconhecida como plausível de ocupar esse lugar nessa estrutura. (Barcelos, 2007, p. 118)

Essa dificuldade em mudar o processo no qual as crenças influenciam nas ações, também baseia-se na concepção de que existem crenças mais “fortes”, descritas como crenças de estimação, as quais estão mais ligadas à nossa identidade e à nossa emoção, assim como as crenças centrais. Há crenças menos influentes, conhecidas como crenças periféricas, as quais referem-se às crenças sobre gosto, “são arbitrárias, menos centrais e têm menos conexões”. (Barcelos, 2007, p. 117)

Desenvolvemos nesta pesquisa um trabalho que corrobora com as concepções da abordagem contextual, investigando as crenças de professores e alunos no seu respectivo contexto. Assim como compartilhamos a noção de que o valor está em entender as crenças como “recursos de que os alunos lançam mão para dar sentido e lidar com contextos específicos de aprendizagem”.

Em suma, as respostas a estas questões podem revelar se há alguma discrepância quanto às crenças apresentadas em outras pesquisas realizadas no Brasil, em outras regiões que não estão na condição de fronteira com falantes de línguas neolatinas. Ainda mais, a presente pesquisa pretende contribuir para o fomento do diálogo acerca da formação de professores de língua inglesa que atuarão em um mundo globalizado, sem resistências ao instrumento da língua inglesa como língua franca de integração global ou de prejuízos à preservação da riqueza cultural regional de falantes de línguas neolatinas em região de fronteira latino-americana. Há que se pensar que futuramente outros povos se integrarão mais nas relações interfronteiriças da América do Sul, como a Guiana, Guiana Inglesa e Guiana Francesa. Há que se não confundir o inglês como instrumento universal de integração científica, cultural, comercial, turística, etc.

REFERÊNCIAS

ALTAN, Mustapha X. **Beliefs about language learning of foreign language-major university students**. Australian Journal of Teacher Education. Vol 31, No 2, 2006.

Barcellos, Ana Maria. **Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte**. Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, v. 1, n. 1, 2001.

BARCELLOS, Ana Maria. As crenças de professores a respeito de crenças sobre aprendizagem de línguas de seus alunos. In: GIMENEZ, Telma (org). **Ensinando e aprendendo inglês na universidade**: formação de professores em tempos de mudança. Londrina: ABRAPUI, 2003.

_____. **Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas**. Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, v. 7, n. 2, 2007

Brasil. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **A internacionalização na Universidade Brasileira: resultados do questionário aplicado pela Capes**. Edição Diretoria de Relações Internacionais, Brasília, Outubro/ 2017.

Gimenez, Telma et al. **Language issues in a global world: insights from Brazil Londrina/ Edição do autor**, 2017.

_____ et al. **Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes**. Rev. bras. linguist. apl., Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 593-619, Sept. 2015. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982015000300593&lng=en&nrm=iso. Acessado em 16 de abril de 2018.

KALAJA, Paula; BARCELOS, Ana Maria F; ARO, Mari; Ruohotie-Lythy, Maria. **Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching**. Palgrave Macmillan, 2015.

LAUS, S. **A internacionalização da Educação Superior: um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Catarina**. 2012. 331 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal da Bahia, Salvador - BA, 2012.

MOROSINI, Marília Costa. **Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior** –Conceitos e práticas. Educar, Curitiba, n. 28, p. 107-124, 2006. Editora UFPR.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SILVA, MARCOS ANTONIO DA. Resenha: **Espaços Transfronteiriços e integração na América Latina: uma análise de “Repensar las fronteras, la integración y el territorio”**. ACOSTA, Willy (org).. Repensar las fronteras, la integración regional y el territorio’, Costa Rica/Buenos Aires: IDESPO/ CLACSO, 352 pgs., 2017. Monções: Revista de Relações Internacionais da UFGD - ISSN 2316-8323 - Dourados - MS, Brasil, v.6. n.12, jul./dez 2017.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Ações formativas 72, 73, 76, 78, 79

Alfabetização cartográfica 142, 143, 144, 153

Anos iniciais do ensino fundamental 41, 142, 153

Aprendizagem significativa 1, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 53

B

Brincadeiras 1, 6, 9, 10, 12, 15, 204, 224

C

Ciclo da água 222, 228, 231, 233

Ciências naturais 222, 223, 227, 339, 345

Circularidades 179, 189

Crenças 60, 62, 63, 81, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 257, 259, 261, 347

Crianças pequenas 4, 15, 222

D

Docência 17, 26, 27, 29, 33, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 47, 49, 68, 88, 206, 234, 246, 247, 252, 257, 285, 304, 308, 313, 340, 341, 344, 348, 349, 394

Docência e gestão 40, 42, 45, 47

Docentes 17, 26, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 39, 41, 45, 47, 71, 72, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 85, 87, 96, 99, 100, 102, 104, 107, 108, 111, 112, 113, 114, 129, 130, 132, 139, 140, 164, 165, 174, 197, 201, 202, 206, 214, 216, 217, 220, 245, 250, 251, 252, 256, 265, 267, 270, 285, 293, 296, 298, 302, 304, 305, 309, 310, 311, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 340, 341, 345, 350, 355, 382, 387, 388

E

Educação infantil 1, 2, 3, 4, 6, 9, 11, 13, 14, 15, 16, 29, 40, 41, 42, 46, 204, 205, 209, 222, 223, 225, 226, 227, 228, 233, 234, 288

Eja 155, 156, 157, 159, 160, 163, 171, 173, 174

Ensino fundamental 17, 40, 41, 42, 67, 72, 75, 142, 144, 153, 159, 160, 161, 166, 170, 205, 206, 209, 219, 222, 234, 286, 288, 300, 321, 325, 343, 344, 378

Ensino híbrido 91, 92, 93, 94, 96, 98

Escolas 3, 4, 6, 20, 23, 24, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 40, 41, 45, 46, 47, 51, 72, 73, 75, 77, 78, 79, 93, 159, 160, 163, 167, 171, 175, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 202, 204, 206, 208, 209, 211, 212, 213, 217, 218, 219, 220, 221, 227, 228, 233, 245, 246, 247, 249, 250, 251, 255, 256, 260, 265, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 296, 298, 299, 300, 301, 303, 382, 384, 390, 394

Espaço vivido 142, 143, 144

F

Fenomenologia 1, 3, 5, 14, 16, 179, 192

Formação continuada 1, 4, 14, 27, 28, 30, 31, 32, 35, 36, 37, 38, 39, 42, 46, 47, 48, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 91, 92, 94, 95, 96, 143, 212, 216, 217, 220, 255, 256, 257, 267, 268, 291, 296, 297, 302, 304, 308, 309, 345, 349, 388, 390, 393, 396

Formação de professores 31, 33, 38, 39, 41, 43, 46, 49, 50, 61, 62, 63, 64, 71, 73, 74, 75, 79, 80, 81, 84, 85, 89, 130, 195, 197, 205, 217, 219, 221, 245, 256, 262, 267, 268, 297, 298, 303, 322, 339, 350, 383, 385, 387, 388, 394

Formação docente 27, 28, 29, 32, 33, 39, 46, 48, 50, 71, 91, 98, 130, 218, 248, 252, 255, 258, 262, 263, 267, 269, 299, 305, 350, 382, 388, 393

Formação inicial de professores 59, 60, 61, 70, 71, 129, 130, 132, 245

Formación inicial docente 115, 127

Fracasso escolar 155, 157, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 265

Fronteira latina 81, 86

G

Gephemopo 194, 195

Grupos étnicos 236, 327, 328

I

Identidade docente 59, 60, 61, 64, 67, 68, 69, 70, 132, 138, 139, 339, 340, 341, 350

Identidade étnica 236

J

Jovem em conflito com a lei 155, 156, 157, 158, 159, 163, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 172, 173, 175

L

Leitura 13, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 38, 41, 42, 54, 94, 97, 143, 144, 146, 149, 176, 182, 208, 245, 247, 249, 250, 251, 252, 262, 287, 323, 329, 332, 336, 349

Linguagem 7, 10, 12, 15, 19, 21, 24, 64, 86, 90, 95, 134, 142, 143, 144, 149, 161, 187, 199, 224, 234, 246, 283, 332, 345

Língua inglesa 81, 84, 85, 86, 87, 88, 89

M

Memoriais de formação 59, 61, 63, 65

Mesa reflexiva triádica 115, 118, 124, 125

Metodologias ativas 52, 58, 91, 92, 94, 96, 97, 98

Mulheres indígenas 235, 236, 334, 335

N

Narrativas e escritas de si 59, 61, 64, 65, 66, 69, 70

O

Ouro Preto do Oeste/RO 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201

P

Pedagogo 40, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 387, 389

Percepção 1, 3, 4, 5, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 16, 50, 143, 144, 183, 188, 192, 197, 215, 257, 276, 295, 304, 313, 329, 333, 334, 335, 345, 348, 394

Políticas educacionais 26, 27, 73, 155, 157, 164, 168, 170, 173, 176, 206, 207, 211, 214, 219, 220, 249, 255, 286, 290, 293, 301, 302

Prática pedagógica 115, 119, 120, 122, 126

Produção textual 19, 25, 245, 247, 248, 251, 332

Professores 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 13, 14, 17, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 48, 49, 50, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 129, 130, 132, 136, 137, 139, 161, 162, 165, 172, 174, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 225, 236, 245, 246, 247, 249, 250, 252, 253, 255, 256, 257, 258, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 270, 273, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 285, 286, 287, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 302, 303, 308, 309, 319, 322, 339, 340, 341, 343, 344, 346, 347, 348, 349, 350, 378, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 390, 391, 392, 393, 394, 396

Programa mais educação 206, 207, 208, 209, 210, 212, 214, 218, 219, 221, 285, 286, 287, 289, 291, 293, 294, 300, 301, 303

R

Reflexión 115, 116, 120, 125, 126, 127

S

Saberes 6, 9, 32, 33, 34, 39, 49, 60, 74, 76, 78, 137, 138, 142, 144, 153, 176, 179, 181, 182, 183, 186, 187, 188, 189, 209, 213, 216, 217, 218, 246, 251, 252, 253, 257, 258, 265, 271, 272, 273, 275, 276, 278, 281, 283, 288, 292, 293, 296, 297, 298, 299, 322, 324, 336, 341, 346, 350, 385, 389

T

Trabalho 2, 6, 20, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 60, 61, 65, 69, 71, 74, 75, 77, 78, 87, 89, 92, 95, 129, 130, 131, 133, 134, 135, 139, 142, 143, 144, 152, 153, 156, 157, 158, 162, 164, 165, 175, 179, 181, 196, 201, 202, 204, 206, 207, 208, 212, 213, 214, 216, 217, 218, 219, 220, 222, 223, 225, 227, 228, 230, 233, 236, 248, 250, 251, 252, 253, 257, 258, 264, 265, 268, 270, 272, 275, 276, 281, 285, 286, 287, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 299, 301, 302, 304, 305, 306, 308, 309, 310, 312, 313, 318, 319, 320, 321, 322, 325, 330, 339, 340, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 378, 382, 383, 385, 386, 388, 389, 390, 391, 394

Trabalho docente 27, 28, 31, 32, 33, 34, 36, 38, 39, 45, 75, 207, 219, 220, 236, 248, 265, 268, 286, 301, 302, 312, 320, 321, 349, 382

U

Uneuro 193, 194, 195, 196, 197, 198, 201

Universidade intercultural 236

 **Atena**
Editora

2 0 2 0