

A Educação no Âmbito do Político e de suas Tramas

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)



A Educação no Âmbito do Político e de suas Tramas

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)



Atena
Editora
Ano 2019

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 1 [Recurso eletrônico] / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (A educação no âmbito do político e de suas tramas; v. 1)</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader. Modo de acesso: World Wide Web. Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-864-9 DOI 10.22533/at.ed.649192312</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, 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 29 artigos em torno da temática Interdisciplinaridade e 11 artigos relatando propostas e experiências sobre Administração Escolar.

Fechando esta edição, no Volume 4 trazemos 29 artigos divididos entre as temáticas da Formação Continuada, Formação para a Cidadania, Formação Docente e Leitura e Educação.

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

Willian Douglas Guilherme

SUMÁRIO

EDUCAÇÃO INFANTIL

CAPÍTULO 1	1
A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: UMA PROPOSTA DE TRABALHO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ARACAJU	
Lavinia Vieira Dias Cardoso Laura Verena Correia Alves Mariane dos Santos Ferreira Lorena Lima dos Santos Cardoso Silviane dos Santos Rocha Nunes Grasiela Pereira Ferreira Nuala Catalina Santos Habib Jéssica Gleice do Nascimento Gois Gabriela Nascimento dos Santos Claudia Sordi	
DOI 10.22533/at.ed.6491923121	
CAPÍTULO 2	9
A GESTÃO ESCOLAR E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	
Jéssica Dombrowski Juliane Marschall Morgenstern	
DOI 10.22533/at.ed.6491923122	
CAPÍTULO 3	20
AS INTERFACES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NUMA ESCOLA PÚBLICA DE BRAGANÇA, PARÁ	
Irani de Almeida Farias Francisco Pereira de Oliveira Raul da Silveira Santos Juliana Patrizia Saldanha de Souza Neidivaldo Santana Cruz	
DOI 10.22533/at.ed.6491923123	
CAPÍTULO 4	34
COM-POR EM JOGO: EXPERIÊNCIAS DE UMA PROFESSORA-PERFORMER NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Roberta Liz de Queiroz Sousa de Deus	
DOI 10.22533/at.ed.6491923124	
CAPÍTULO 5	44
DESENVOLVIMENTO DE BEBÊS PREMATUROS: UMA ANÁLISE LONGITUDINAL	
Elza Francisca Corrêa Cunha Margarida Maria Silveira Britto de Carvalho Stella Rabello Kappler	
DOI 10.22533/at.ed.6491923125	
CAPÍTULO 6	52
EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Adenir Vendrame Célia Danelichen	

Mariza Aparecida Bail

DOI 10.22533/at.ed.6491923126

CAPÍTULO 7 64

“HISTÓRIAS DE UM DICIONÁRIO MALUCO NO JARDIM DE INFÂNCIA”

Maria Filipa Ferreira Borges de Azevedo

Paulo Manuel Miranda Faria

Altina da Silva Ramos

DOI 10.22533/at.ed.6491923127

CAPÍTULO 8 78

INFÂNCIA: CORPO E APRENDIZAGEM

Silvano Severino Dias

DOI 10.22533/at.ed.6491923128

CAPÍTULO 9 87

OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL (IM)POSSIBILIDADES DE AUTORIA DOCENTE

Rosely Santos de Almeida

DOI 10.22533/at.ed.6491923129

CAPÍTULO 10 97

REFLEXÕES ACERCA DO PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A VISÃO DOS PAIS DE ALUNOS DE UM CEIM EM SÃO MATEUS, ES

Juscilene Andrade de Oliveira Bittencourt

DOI 10.22533/at.ed.64919231210

ENSINO MÉDIO

CAPÍTULO 11 111

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: A EVASÃO ESCOLAR E ENSINO TÉCNICO NO CONTEXTO BRASILEIRO

Suzane Rodrigues da Silva

DOI 10.22533/at.ed.64919231211

CAPÍTULO 12 121

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO DE 2017: FINANCIAMENTO E MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Renato de Menezes Quintino

Silvia Elena de Lima

Sueli Soares do Santos Batista

DOI 10.22533/at.ed.64919231212

CAPÍTULO 13 133

EFETIVIDADE DO PROGRAMA EDUCACIONAL DE RESISTÊNCIA ÀS DROGAS (PROERD) NA INIBIÇÃO DO USO DE DROGAS ENTRE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DO MUNICÍPIO DE TUBARÃO, SC

João Maurício de Souza Netto

Vilson Leonel

DOI 10.22533/at.ed.64919231213

CAPÍTULO 14 148

ESTATÍSTICA NO ENSINO MÉDIO: UMA ABORDAGEM POR MEIO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA A RESPEITO DA DENGUE

Luí Fellippe da Silva Bellincantta Mollossi
Pamela Paola Leonardo

DOI 10.22533/at.ed.64919231214

CAPÍTULO 15 157

O ENSINO DE CIÊNCIAS NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PECULIARIDADES DE UMA EFA NA CONCEPÇÃO DOS MONITORES

Aleilde Santos Araujo
Davi de Souza Silva

DOI 10.22533/at.ed.64919231215

CAPÍTULO 16 169

O ENSINO DE CIÊNCIAS NO MÉDIO MEARIM: MOMENTO DE (RE) CONSTRUIR

Francisco Nunes Ferraz Filho
Leiliane da Silva Mesquita
Carolina Pereira Aranha

DOI 10.22533/at.ed.64919231216

CAPÍTULO 17 187

PERCEPÇÃO DO ALUNO DO 9º ANO SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA APÓS A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Cristiane Martins Viegas de Oliveira
Thiago Teixeira Pereira
Diego Bezerra de Souza

DOI 10.22533/at.ed.64919231217

EDUCAÇÃO SUPERIOR

CAPÍTULO 18 198

A DIDÁTICA E O ENSINO SUPERIOR

Cristiane Aparecida da Rosa Rossi

DOI 10.22533/at.ed.64919231218

CAPÍTULO 19 207

A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

Gilcéia Damasceno de Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.64919231219

CAPÍTULO 20 219

ADAPTAÇÃO DOS PRIMEIROANISTAS À UNIVERSIDADE

Cassandra Catarina Gonçalves Mineiro

DOI 10.22533/at.ed.64919231220

CAPÍTULO 21 233

AValiação DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA A LUZ DA UNIVERSIDADE DO SÉCULO XXI

Vialana Ester Salatino
Andréia Morés

CAPÍTULO 22 246

ENSINO SUPERIOR E A EDUCAÇÃO MEDIADA POR TECNOLOGIA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES

[Luiz Clebson de Oliveira Silvano](#)

[Adriana Lúcia Leal da Silva](#)

[Greicy Oliveira Nascimento](#)

DOI 10.22533/at.ed.64919231222

CAPÍTULO 23 256

LAS ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES EN ESPAÑA: ESTADO DE LA CUESTIÓN

[Ramón García-Perales](#)

[Ascensión Palomares Ruiz](#)

[Antonio Cebrián Martínez](#)

DOI 10.22533/at.ed.64919231223

CAPÍTULO 24 270

METODOLOGIA DA PESQUISA CIENTÍFICA E SUA APLICAÇÃO NUM PROJETO DE MESTRADO NA COSTA AMAZÔNICA BRASILEIRA: MÉTODO E CONCEPÇÕES DE ANÁLISES

[João Plínio Ferreira de Quadros](#)

[Elder José dos Santos Silva](#)

[Raul da Silveira Santos](#)

[Francisco Pereira de Oliveira](#)

DOI 10.22533/at.ed.64919231224

CAPÍTULO 25 283

METODOLOGIAS ATIVAS: MÉTODOS E OBJETIVOS DE ENSINO NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

[Renata dos Anjos Melo](#)

[Maria Luísa Bissoto](#)

[Fernando Jeronimo Neto](#)

DOI 10.22533/at.ed.64919231225

CAPÍTULO 26 292

O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: UMA EXPANSÃO FORÇADA

[Dalmo Dantas Gouveia](#)

DOI 10.22533/at.ed.64919231226

CAPÍTULO 27 302

REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA DE ENSINO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL INDÍGENA NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UNEMAT/BARRA DO BUGRES/MT

[Regiane Cristina Custódio](#)

DOI 10.22533/at.ed.64919231227

CAPÍTULO 28 310

TRABALHO DOCENTE: PERSPECTIVAS, CONCEPÇÕES E EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS

[Rodrigo Soares Guimarães Rodrigues](#)

DOI 10.22533/at.ed.64919231228

AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

CAPÍTULO 29	324
A TUTORIA NO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UFRGS: UMA ANÁLISE DA ATUAÇÃO E INTERAÇÃO ENTRE TUTORES E ALUNOS	
Tais Barbosa Rosane Aragón Franciele Franceschini	
DOI 10.22533/at.ed.64919231229	
CAPÍTULO 30	337
AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM (AVA) BASEADO EM HIPERMÍDIA EDUCATIVA PARA A GESTÃO DO CONHECIMENTO NOS PROCESSOS FORMATIVOS	
Ruben Dario Montoya Nanclares	
DOI 10.22533/at.ed.64919231230	
CAPÍTULO 31	348
CURSOS DE NUTRIÇÃO NO BRASIL: VAGAS, PERMANÊNCIA E MODALIDADE EAD	
Karen Hofmann de Oliveira Clevi Elena Rapkiewicz Vanuska Lima da Silva Divair Doneda	
DOI 10.22533/at.ed.64919231231	
CAPÍTULO 32	360
O PROFESSOR ENQUANTO PROFISSIONAL ESPECIALISTA E REFLEXIVO: DESAFIOS E IMPASSES PARA SE CONSTITUIR COMO DOCENTE NA ERA DIGITAL	
Mauricio dos Reis Brasão	
DOI 10.22533/at.ed.64919231232	
CAPÍTULO 33	373
TRANSFORMAÇÕES DIGITAIS: POTENCIALIDADE E SUJEIÇÃO	
Marcelo Micke Doti	
DOI 10.22533/at.ed.64919231233	
SOBRE O ORGANIZADOR	381
ÍNDICE REMISSIVO	382

O PROFESSOR ENQUANTO PROFISSIONAL ESPECIALISTA E REFLEXIVO: DESAFIOS E IMPASSES PARA SE CONSTITUIR COMO DOCENTE NA ERA DIGITAL

Data de aceite: 02/12/2018

Mauricio dos Reis Brasão

RESUMO: Esta produção aborda a revisão de literatura realizada na pesquisa “Educação e Tecnologia”, ainda em construção. Tratamos de um estudo bibliográfico e interdisciplinar que envolve a formação de professores e as tecnologias. Partimos do diálogo teórico entre sociedade, cultura e educação, com vistas a entender o fenômeno educativo em múltiplas relações com a cultura e a realidade social. Para tanto, apropriamo-nos das concepções de Contreras (2002), Shön (1992), Charlot (2008), Teixeira (2009) e Garcia (1999), as quais revelam que o desenvolvimento profissional é um conjunto de procedimentos e estratégias que facilitam a reflexão dos docentes sobre as práticas vivenciadas na sala de aula. Elas fornecem condições para obter conhecimentos práticos (por meio da teoria) e estratégicos (com objetivos definidos) para serem capazes de aprender com a experiência estabelecida no dia a dia. O “ser professor” requer elementos que, articulados a outros, permitem a constituição de uma identidade docente, a partir de um contexto abrangente de vivências e relações políticas,

culturais e sociais que ocorrem nas interações com outros indivíduos, as tecnologias, as mídias, as experiências e os saberes acumulados e historicamente constituídos. Não pretendemos saber se o professor é tradicional ou construtivista, mas sim reconhecer como ele consegue resolver conflitos e tensões a respeito do trabalho e do compromisso com o ensino e o ofício de educar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação e Tecnologia. Formação de Professores. Interdisciplinaridade.

TEACHER AS A SPECIALIST AND
REFLECTIVE PROFESSIONAL:
CHALLENGES AND DEADLOCKS TO
CONSTITUTE HIM/HERSELF AS A DOCENT
IN THE DIGITAL ERA

ABSTRACT: This production addresses the literature review carried out in the research “Education and Technology”, still under construction. We attend an interdisciplinary and bibliographic study that involves teacher training and technologies. We start from a theoretical dialogue between society, culture and education, in order to understand the educational phenomenon in multiple relationships with culture and social reality. Therefore, we appropriated

the conceptions of Contreras (2002), Shön (1992), Charlot (2008), Teixeira (2009) and Garcia (1999), which reveal that professional development is a set of procedures and strategies that facilitate teachers' reflection on classroom practices. They provide conditions to get practical (through theory) and strategic knowledge (with definite objectives) to be able to learn from experience established in a daily routine. "Being a teacher" requires elements that, articulated with other ones, enable the constitution of a teaching identity based on a broad context of political, cultural and social experiences and relationships that occur in interactions with other individuals, technologies, media and accumulated experiences and knowledge historically constituted. We do not intend to know if the teacher is traditional or constructivist, but to recognize how he/she can resolve conflicts and tensions about work and commitment to teaching and the educating occupation.

KEYWORDS: Education and Technology. Teacher Training. Interdisciplinarity.

1 | INTRODUÇÃO

O professor é o foco central da discussão apresentada nesta memória, bem como a sua formação e os processos atrelados a ela. Na contemporaneidade, a formação de professores tem sido tão discutida e trabalhada, tomando o professor como o grande responsável pelo fluir do saber.

É nesse sentido, principalmente sobre esse viés significativo, o aprender, assim como o saber ensinar, são tomados como o pano de fundo que constitui parte das reflexões que aqui estão. Para tanto, apropriamo-nos das concepções de José Contreras (2002), Donald Shön (1992), Charlot (2008), Teixeira (2009), Garcia (1999), e Freire (1996).

Nosso pressuposto de estudo parte da impressão de que nos cursos de formação de professores, esses vêm recebendo uma formação profissional muito precária nas disciplinas que irão lecionar e no "saber ensinar". Outra afirmativa é a de que a cultura geral do professorado é frágil. É claro que tudo isso tem a ver diretamente com a descaracterização da profissão, inclusive pelas condições de trabalho, salário, jornada, carreira.

Então, nossa primeira inquietação nem é avaliar os conteúdos e as metodologias sugeridos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, mas saber se os professores estão preparados para entender e trabalhar com os PCNs. Pensamos que professor precisa dominar e atualizar-se nos conceitos, noções, procedimentos ligados às práticas, e precisa *saber fazer*, ter capacidade operatória que é saber definir objetivos de aprendizagem, saber selecionar atividades adequadas às características da classe, saber variar situações de aprendizagem, saber avaliar aprendizagens nas várias disciplinas, saber analisar resultados e determinar

causas do fracasso, saber participar de uma reunião, ter manejo de classe, saber usar autoridade, saber escutar, saber diagnosticar dificuldades dos alunos, usar as tecnologias, selecionar informações e didática para uma aprendizagem significativa dos conteúdos.

Será que as faculdades e cursos de licenciatura estão ensinando essas *coisas*, claramente contempladas nos PCNs? Atualmente poucos professores dos futuros professores têm experiência de magistério com crianças e jovens e se perdem na hora de trabalhar o “saber fazer” docente.

Então, nos parece que o desafio dos cursos de formação de professores é assentar na sala de aula professores inteligentes e práticos, isto é, capazes de dominar a situação de trabalho com boas soluções, com inteligência, com viáveis estratégias de ensino. Ser inteligente é você usar o conhecimento de maneira útil pertinente, ter soluções, ter ideias, ter senso prático. Mas para isso, é preciso uma boa formação. Os professores precisam aprender a buscar informação, adquirir ferramentas conceituais para compreender a realidade, ampliar sua cultura geral, aprender a lidar competentemente com as práticas de ensinar. São questões da didática. Isso precisa estar presente na formação inicial, feita nos cursos de formação, e na formação continuada, feita nas próprias escolas ou partir dos problemas apontados nas escolas.

Também entendemos necessário que os cursos de formação e as escolas planejem estratégias de mudança na mentalidade dos professores em relação às formas de trabalho. As transformações na ciência, na noção de conhecimento e do processo do conhecimento e da informação, estão afetando muito os métodos e procedimentos de ensino. Uma mudança de mentalidade que carece de começar na própria organização pedagógica e curricular, nas formas de gestão da escola, na elaboração do projeto pedagógico. Os professores mudarão sua maneira de ensinar à medida que vivenciarem novas maneiras de aprender e ensinar. O que passa pela introdução das tecnologias, em particular de informação – TICs em suas práticas.

Não se justifica um ensino que ainda está muito voltado para o olhar do graveto riscando o chão. É preciso inovar. Não há como ignorar o mouse apontando novas formas de saber e transmissão de conhecimentos. Não como solução única, contudo, a que está mais próxima da realidade presenciada pelos alunos.

2 | A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: PERCEPÇÕES DE JOSÉ CONTRERAS E DONALD SHÖN

Quem somos? Onde vivemos? Para onde vamos? Diante desses questionamentos, Nóvoa, suscita e provoca reflexões sobre o que significa ser

professor, de onde vem e para onde vai esses professores que desempenham um papel importante na educação.

São várias as críticas que Nóvoa aponta a respeito da formação e do perfil dos professores que trabalham com o ensino público, considerando a trajetória de vida dos sujeitos que se tornam professores e, por meio dos processos que atravessam sua escolha de formação (fazer um curso superior), nos convida a compreender as implicações do futuro desses professores.

A partir desse breve panorama, em que António Nóvoa nos convida a pensar sobre a atuação do professor, que ora desemboca para o desempenho de trabalho na perspectiva tecnicista, ora tende a romper esse paradigma e recebe uma nova configuração, compreendida como um profissional que atua a partir de processos reflexivos, este estudo tem como desafio abordar os dois tipos de profissionais: o professor técnico e o professor reflexivo. Para tanto, apropriamo-nos das concepções de José Contreras (2002) e Donald Schön (1992).

Contreras (2002), no capítulo intitulado *Autonomia de Professores*, de modo incisivo aborda sobre a autonomia ilusória, com foco em questões atreladas ao professor como um profissional que trabalha apropriando-se da perspectiva técnica, ou seja, de maneira mecânica, como se o docente apenas seguisse um manual.

Por outro lado, Schön (1992), com base em seus trabalhos realizados nos Estados Unidos da América, traz elementos capazes de pensar e analisar o professor por outro aspecto, como um profissional reflexivo.

A prática profissional do ensino a partir da racionalidade técnica é bem desenvolvida por Contreras, mas com o auxílio de outros autores que também se comungam da mesma ideia, citados por ele, como Schön (1983; 1992). A ideia básica do modelo de racionalidade técnica, como diz Schön “é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica” (CONTRERAS, 2002, p. 90).

Desse modo, a prática desenvolvida pelo professor pressupõe uma aplicação exercida de forma inteligente do conhecimento, com relação aos problemas enfrentados por um profissional, com o objetivo de encontrar uma solução que seja satisfatória, conforme argumenta Schön.

Na esteira dessas reflexões, outro autor sinaliza três componentes essenciais e isolados a respeito desse conhecimento profissional. Trata-se de Schein, citado por Schön (1983, p. 24), que destaca, em primeira instância, a ciência ou disciplina básica como um componente sobre o qual a prática é desenvolvida a partir daquilo que é apoiada sobre ela. Em segundo plano, temos um componente compreendido pela ciência aplicada ou de engenharia a partir do qual deriva a maioria dos processos estabelecidos nas relações cotidianas, a respeito dos diagnósticos e de

solução de problemas. O terceiro componente refere-se à habilidade e atitude, que para Schein, “relaciona com a atuação concreta a serviço do cliente, utilizando para isso os dois componentes anteriores de ciência básica e aplicada” (CONTRERAS, 2002, p. 91).

O autor nos chama a atenção, direcionando a discussão para o campo da educação. Para ele, “a falta de aplicação técnica de grande parte do conhecimento pedagógico, juntamente com a natureza ambígua e, por vezes, conflituosa de seus fins, levou a que se considere o ensino como uma profissão somente em um sentido muito fraco e limitado” (2002, p. 95). Eis um ponto importante, inclusive forte, sobre o ensino ser compreendido, em contextos educativos, como uma profissão que é alvo de tantas críticas, podendo ser comparada, sobretudo, como fraca e limitada.

Tal questão possui articulação com o pensamento a seguir, quando Contreras traz, em seu bojo de afirmações, que a autonomia ilusória existente no campo do profissional docente, desemboca, de modo inevitável, para uma incapacidade política. Nesse sentido, ao citar Elliott (1991b), o termo *expert infalível* é posto em destaque como forma de representar aquele professor que demonstra uma significativa preocupação pelo rigor maior do que pelo próprio teor da relevância. Assim, ao referir-se a esse termo entre aspas, Contreras (2002, p. 100) diz que esse professor infalível e sublime “não está preocupado em desenvolver uma visão global da situação na qual atua, mas, sim, em função das categorias extraídas do conhecimento especializado que possui”. É a partir desse panorama que Contreras afirma que a autonomia é enganosa, ou seja, ilusória.

Por outro lado, o texto de Schön (1992), cujo título é formar professores como profissionais reflexivos, traz vários exemplos que nos convidam, por diversos momentos da leitura, a se colocar no lugar do professor que está na cena do texto, nos fornecendo um passaporte para embarcar em constantes reflexões. A reflexão-ação é um exemplo citado por ele para abordar que o ensino, a título de ilustração, é uma forma de desenvolver a reflexão-na-ação, esta que por sua vez, “exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades” (SCHÖN, 1992, p. 82).

Dessa forma, o professor reflexivo é aquele que permite, nos processos de ensino e aprendizagem, ser surpreendido pelo aluno. A partir desse pensamento, esse professor reflete sobre o fato que possivelmente o tenha surpreendido, na tentativa de compreender a razão pela qual foi surpreendido. Então, após esses dois momentos que precedem a cena, o professor reformula o problema suscitado pela discussão. Num quarto momento, o professor coloca em prática uma experiência para testar a sua nova hipótese.

O autor, a partir desses passos citados, nos convida a pensar que é possível

refletir sobre a reflexão-na-ação. Dessa forma, o professor, após a aula que tenha causado possíveis surpresas, pensa no que aconteceu, observa, significa e interpreta para construir outros sentidos.

Para finalizar as reflexões que aqui estão e reforçar as memórias sobre esses processos que envolvem o professor e o ensino, peço permissão para abrir duas janelas. Em uma delas vemos que o resumo da proposta de Schön se concentra basicamente em três ideias: o conhecimento na ação; a reflexão na ação; e a reflexão sobre a reflexão-na-ação. Na outra janela encontramos uma afirmação que consiste na ideia de que é impossível aprender sem ficar confuso. Como escreve o autor, “dizer na sala de aula, estou confuso, é o mesmo que dizer, eu sou burro”. Para ele, um professor reflexivo tem a tarefa de encorajar e reconhecer, valorizando a confusão de seus alunos, sem deixar de considerar e dar valor à sua própria confusão. Conforme afirma, “o inimigo da confusão é a resposta que se assume como verdade única” (SCHÖN, 1992, p. 85). Portanto, o professor tem o direito de ficar confuso, sim. A partir disso, ele coloca em prática o *practicum* reflexivo, se apropriando de uma estratégia que se baseia no aprender fazendo.

3 | OS NÓS DE SE CONSTITUIR DOCENTE NA ERA DIGITAL

Ser professor na cultura contemporânea, para além de carregar um diploma de graduação conquistado com alguns anos de estudos, é olhar para si mesmo e conseguir enxergar seus pés fincados em um terreno tenso e fértil, que tem sido construído a partir de uma perspectiva que se desenvolve à luz de uma corrente econômica, social e cultural, onde a escola e a sociedade, sem sombra de dúvidas, são conduzidas pela lei da concorrência, como destaca Charlot (2008).

Nessa onda de condução - conflitos e tensões - o ensinar, transmitir conhecimentos, e a própria docência, é posto em xeque à medida que o professor se depara com uma realidade onde o aluno que está na escola não é aquele que ele gostaria que estivesse. O aluno para quem ele ensina, como o pesquisador aborda, é aquele em que a maioria deseja, a qualquer custo e antes de qualquer coisa, simplesmente passar de ano.

É interessante notar que, por um lado, Charlot (2008) traz a palavra “desafios”, como viés que delineia suas análises ao longo do artigo, este que carrega como pano de fundo as injunções estabelecidas na sociedade contemporânea, atreladas ao que está vivendo o professor “normal”, travando lutas constantes no cotidiano educativo, sobretudo na escola. São “desafios” que nos possibilita abrir portas e janelas oportunas para discutir como existem (grandes) desafios na atuação do professor que trabalha, não só, na sala de aula, este que se encontra em constante processo de formação e constituição docente.

Giovana Teixeira, em seu artigo sobre a construção da docência a partir de múltiplos condicionantes, publicado em 2009, também levanta questões a respeito dos impasses e desafios postos pela prática docente. Para Teixeira (2009), ao direcionar o foco de discussão para o lado da formação, assinala que por meio do curso de formação inicial desse sujeito que está em processo de desenvolvimento profissional, e, como essa formação inicial não dá conta (suficientemente) de prepará-lo para a docência, é imprescindível que os cursos de formação continuada se constituam como espaços de trabalho relevante a ponto de desenvolver a identidade profissional que desemboca, de maneira inevitável, para a construção de novos/outros saberes docente.

Nessa perspectiva, alguns elementos levantados pelos estudos de revisão da literatura, aproximam-se com as questões que Charlot traz à tona em seu texto, como as inovações, saberes e as tecnologias de informação e comunicação, como atributos importantes e necessários na vida docente, mas que correm o risco de construir contradições que sacrifiquem os objetivos do presente, em contraponto aos ideais do futuro.

Globalização e o avanço das tecnologias, eis aqui dois pontos importantes que Charlot (2008) também explora em seus estudos. A escola e os novos mapeamentos que ela tem traçado ao longo do tempo, como o autor destaca sobre o panorama do Brasil na década de 30, no século passado, bem como as contradições econômicas, sociais e culturais, são configuradas “a respeito da escola”. Esse termo entre aspas nos remete a ideia de reconhecer o professor como um instrumento que, apesar de não ser remunerado de maneira satisfatória, sabe qual é sua função social e como devem caminhar suas práticas pedagógicas, sendo respeitado e considerado entre o grupo de alunos. A escola, nessa perspectiva histórica e com imagens seculares construídas, se tornou um espaço compreendido por fenômenos que estavam longe de ter suas dimensões sociais, políticas e culturais desenvolvidas “dentro da escola”, o que estendeu até meados dos anos 50. No entanto, a partir da década de 60 podemos dizer que a escola começou a ganhar nossos contornos, no sentido de ser pensada em uma perspectiva inspirada no desenvolvimento econômico e social, com base em um modelo, similar a outros países desenvolvidos, como França e Estados Unidos, organizado e conduzido pelo Estado.

Nesse sentido, ao retomar algumas indagações do autor, é possível construir análises a respeito de duas questões centrais: em primeiro plano a escola se tornar uma extensão da comunidade, vinculando-se a ela, ou firmar-se como um lugar específico e/ou a parte, e em segundo plano o aspecto do professor ser herói ou vítima do sistema educacional. Devemos pensar a escola como espaço para que o professor, aquele que está preso no discurso contraditório, seja capaz de interpretar as próprias contradições sem deixar ser levado por uma corrente que o faz tornar-se

vítima. Portanto, a escola como cenário que abarca o professor - além de conduzir os caminhos e trabalhos do aluno -, incorporando o heroísmo em suas práticas, se configura como um território que constrói ações com a comunidade e para a comunidade.

No vestígio dessas reflexões, não resta dúvida afirmar que, atualmente, o professor contemporâneo tem mais autonomia profissional para ensinar. Ele pode escolher mais de um caminho, várias metodologias. Ele é flexível e reflexivo. Cada vez mais esse professor quebra os gessos que o deixava engessado, mas, em compensação, existe uma cobrança maior por resultados que atendam aos objetivos do Estado e da esfera política que acaba formando uma bolha que envolve esse sistema de ensino – a escola, o docente e o aluno. O “ser professor”, por conseguinte, requer uma série de elementos que, articulado a outros, o permite constituir sua identidade docente, esta que é construída a partir de um contexto abrangente de vivências e relações políticas, culturais e sociais, estabelecidas por meio de interações com o outro, com as tecnologias, com as mídias, com as experiências e os saberes acumulados e historicamente constituídos.

Charlot (2008) problematiza questões sobre o professor herói e professor vítima, bem como sobre a culpa do aluno ou a culpa do professor. Apropriando-se do viés tomado por ele, onde afirma que a tensão gera a contradição, saliento que ambos são responsáveis pelo sucesso/fracasso escolar, pois um depende do outro. O professor (herói) é aquele que consegue envolver o seu aluno no processo de ensino à medida que este colabore com o professor e consegue capturar os conhecimentos por ele transferidos. Uma vez sendo herói e, conseqüentemente, com alunos que conquistam boas notas, o docente alcança a posição que o permite subir no pódio do herói. Dessa forma, o professor não é sacralizado por uma situação que carimba seu status ou condição de vítima ou personalidade fracassada.

A contradição entre o discurso e a prática acontece quando o professor, tomado pela razão capitalista e de um sistema republicano brasileiro, afirma adotar-se da perspectiva construtivista, enquanto na verdade, ou na realidade, apropria-se do modelo ou método tradicionalista. Isto acontece, provavelmente, porque a escola ainda se encontra (em sua estrutura básica), muito similar aos moldes da escola que foi criada há séculos.

A esse respeito, por exemplo, se observarmos como outros ambientes e espaços sofreram alterações, modificações e transformações ao longo dos últimos 30 anos, sem voltar muito ao tempo, como os consultórios e laboratórios de saúde, escritórios de engenharia, centros comerciais, entre outros, enquanto a escola, além da lousa branca e os pincéis (em substituição ao giz), bem como as câmeras filmadoras e cercas elétricas que tiveram investimentos significados nos últimos tempos, na tentativa de amenizar uma realidade que está posta hoje, qual seja a

violência – também destacada por Charlot em seu artigo -, a modernização desse espaço educativo não avançou muito.

Diferentemente dos outros segmentos citados, a escola não sofreu tantas transformações que pudessem ser suficientes e dar condições para que o professor, de fato, tivesse condições de não seguir a “tradição tradicionalista” e pôr em ação a proferida e anunciada prática construtivista. Afinal, como argumenta muito bem Charlot, o que importa não é saber se o professor é tradicional ou construtivista, mas sim reconhecer como esse professor consegue resolver os conflitos e tensões a respeito do trabalho e compromisso com o ensino e o ofício de educar. Para além dessa questão, será que nos resta também dizer que a escola pode ser tradicionalista ou construtivista? É preciso saber/refletir sobre qual lente devemos olhar. A escola deve ser, para que o professor e o aluno possam estabelecer relações profícuas de construção do conhecimento e aprendizado, um espaço capaz de contemplar, também, as novidades e inovações que existem na sociedade, considerando, como já mencionado, a escola como extensão da sociedade.

Ambos são pontuais em destacar, que o professor deve respeitar as diferenças dos alunos e reconhecer os seus diferentes saberes. A respeito dessa questão, mas, olhando por outro lado, Teixeira (2009) também nos chama a atenção para o domínio desses diferentes saberes que o docente necessita atentar-se. Ao discorrer de modo crítico sobre a formação que o professor recebe na pós-graduação, a autora destaca que essa formação é construída a partir de uma visão que escapa do aspecto amplo, pelo fato do docente aprofundar-se em um único campo de conhecimento.

É nessa aba que Teixeira abre brechas para destacar a importância do domínio de diferentes saberes, no sentido amplo, e, sobretudo na formação que inicia desde a graduação e se estende até a pós-graduação, para que esse docente tenha condições de constituir sua identidade docente de modo a contemplar as questões relacionadas ao exercício da profissão docente.

Diante as questões problematizadas aqui no texto, é possível afirmar, de acordo com o pensamento dos autores citados, que o exercício da docência não é uma tarefa simples. Nessa abordagem, Teixeira (2009) destaca a importância do domínio de vários saberes, apreendidos a partir de uma formação que se desenvolve para além do domínio do campo científico da área de formação profissional e atuação. Para ela, esses conhecimentos advindos dessa formação, por mais que sejam importantes, não são suficientes para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, o ser professor na contemporaneidade, na escola e na contemporânea, exige que os bastidores dessa profissão sejam revelados, pois os impasses existentes sobre o processo de se constituir enquanto docente, são pontos a

serem considerados no sentido de compreender as dimensões desse mosaico que constrói essa identidade. Não resta dúvida de que a universidade é, sim, um espaço importante para o início dessa construção, porém não suficiente como já discutido.

Constituir-se docente é, também, compreender que dominar um conteúdo específico, ou um determinado campo de conhecimento, não garante uma prática pedagógica eficaz, como muito bem relata a pesquisadora Giovana Teixeira. Desse modo, o professor, para além de compreender que é um sujeito inacabado e que está em constante devir, reflexão muito estreita com o pensamento de Paulo Freire, é a figura que convive travando constantes lutas no chão da escola para que seja efetivada a busca pela apropriação do conhecimento, em prol de uma educação libertadora e emancipatória.

Ser professor, além de requerer um tempo para sua formação, é reconhecer que também pode ensinar e fazer ciência de forma concomitante. Ser professor é construir o conhecimento, junto à criança/jovem/adulto/velho, considerando os conhecimentos que esses carregam. A arte de ser docente se torna ainda mais bela quando ele consegue, ao instigar a curiosidade no aluno, construir novos conhecimentos/olhares. Na cultura contemporânea, ser professor é olhar a educação com as lentes que permitem ultrapassar as fronteiras que antes separavam a escola das mídias e das tecnologias. No entanto, é permitir e apropriar-se dos recursos midiáticos, digitais e tecnológicos que se fazem presentes na sociedade e que fazem parte da vida das pessoas, dos jovens educandos, das crianças...

No caminho para finalizar essas reflexões, é pertinente trazer fragmentos de Teixeira (2008), que com base nas considerações de Gauthier, enfatiza que a identidade docente é constituída pelos saberes pedagógicos que são estreitamente ligados com a prática profissional que a docência proporciona. Assim, esses saberes são compreendidos como saberes diferentes dos saberes disciplinares, que, por sua vez, são aqueles produzidos por pesquisadores e cientistas nas inúmeras disciplinas científicas, com conhecimentos diversos a respeito do mundo.

Portanto, o aprender a ensinar está inserido, também, dentro de um processo dialético e de constantes transformações, em um movimento contínuo que não cessa. Nesse sentido, o ensinar é compreendido como um fenômeno que é construído, reconstruído, que se faz e refaz, um artifício distante de uma cristalização e fixidez que impede a aquisição de novos conhecimentos para melhorar a sua prática e, conseqüentemente, seu ensino.

Na prática pedagógica de Paulo Freire as tecnologias estiveram sempre presentes como instrumentos do processo de conhecimento. “Nunca fui ingênuo apreciador da tecnologia: não a divinizo, de um lado, nem a diabolizo, de outro. Por isso, sempre estive em paz para lidar com ela” (FREIRE, 1996, p. 97).

Uma das contribuições definitivas de Paulo Freire reside em colocar a prática

educativa no contexto da politicidade da vida humana. Não tendo nascido prontos, homens e mulheres precisam fazer-se na história. Seu destino não está traçado desde sempre, mas se realiza enquanto projeto aberto ao “ser mais” ou ao “inédito viável”. A não neutralidade da educação, como de outras práticas sociais, não está associada, pois, primeiramente com alguma identificação partidária, mas como a atitude diante da vida por criar. É o caso das TICs, que possibilitam novas maneiras de interagir com o conhecimento, com as pessoas e com o mundo. Permanece, no entanto, a assertiva básica de que também estas novas “alfabetizações” são políticas, enquanto instrumentalizadoras da ação humana com o mundo e sobre o mundo. Assim, de acordo com o pressuposto freireano de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. A leitura desta é, para ele, uma continuação e um aprofundamento daquela – dessa forma, com novos códigos, abrem-se novas possibilidades de decodificação da realidade.

4 | CONSIDERAÇÕES

O momento atual requer uma visão diferenciada sobre a educação como um todo, implica pensar coletivamente, numa perspectiva interdisciplinar, superando a fragmentação do conhecimento, com olhares fixos para a construção de uma sociedade conectada ao seu tempo.

Assim, a formação do professor é um assunto bastante discutido em todas as áreas do conhecimento e em todos os níveis de ensino, não é um problema exclusivo quando se trata da inserção das TICs na Educação. A questão das mídias, da utilização do computador na educação, ainda não é parte do cotidiano em muitas escolas, a presença da informática, do computador nas escolas, gera insegurança, dúvidas, conflitos e críticas, pois, há professores que tem facilidade em incluir a tecnologia na educação e há outros que tem verdadeiro “pavor” do computador, no meio destes dois extremos, estão aqueles professores apáticos à tecnologia.

Se aliar a tecnologia à educação não é tarefa fácil, praticar a interdisciplinaridade na escola, fazendo-se a conexão com os conteúdos trabalhados pelo intermédio das TICs, é algo ainda mais difícil de ser alcançado.

Como o trabalho interdisciplinar é um caminhar contínuo entre as diversas áreas, contemplando a inter-relação entre disciplinas e conteúdo, interconectado com as atividades desenvolvidas por meio das TICs, faz-se necessário uma formação mais direcionada à totalidade, em prol de uma educação menos fragmentada.

O entrelaçamento entre as áreas do conhecimento, associadas aos conteúdos e as atividades proporcionadas pelo uso das TICs, requer do professor não somente um maior tempo disponível para aprender mais, mas também, um maior tempo para refletir sobre sua prática, para aprender refletindo sobre sua ação, pois, esta ação

pedagógica diferenciada, requer a integração dos conhecimentos, aliado a uma metodologia específica, que integre as TICs como potencialização da aprendizagem expressiva, que garanta, a significação destes conteúdos para os alunos.

Tecendo considerações sobre a interdisciplinaridade, Fazenda (1985), ressalta a necessidade da formação do educador para atuar de forma interdisciplinar, apontando que “muito se tem escrito sobre a educação da criança e pouco ou quase nada sobre a educação do adulto” (FAZENDA, 1985, p. 2); reforça ainda que as propostas interdisciplinares são implantadas “de cima para baixo”, sem que os educadores que irão executá-la tenham compreensão da proposta.

Neste momento, a educação está numa fase de transição de paradigmas, entre os modelos educacionais estabelecidos e o surgimento de um novo paradigma, que ainda poderá levar algum tempo para se cristalizar. Observando-se a educação como um todo, parece que a escola possui uma certa resistência à mudança e a questão primordial está em como realizar esta mudança.

Dessa maneira, faz-se necessária a superação da fragmentação do conhecimento, instrumentalizado pela tecnologia inovadora, como uma ferramenta imprescindível para que o meio educacional esteja em sintonia com a época em que estamos vivendo.

Portanto, num processo de ensino-aprendizagem, vislumbramos que tudo necessita estar inter-relacionado, interconectado, de forma multi e transdisciplinar, formando assim uma grande teia, uma grande rede, em que os conteúdos devem ser estudados sob o enfoque da pesquisa de sistemas integrados, propiciando a construção do conhecimento a partir da reflexão, da curiosidade e da criticidade, no sentido de incitar o educando a edificar sua autonomia, a ser um agente construtor de seu próprio conhecimento..

REFERÊNCIAS

CHARLOT, B. Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. **Sísifo**: revista de ciências da educação da Universidade de Lisboa, n. 4, p.129-136, set./dez. 2007.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

DEMO, P. Educação e Desenvolvimento: algumas hipóteses de trabalho frente à questão tecnológica. **Revista Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, n. 105, p. 149-170, abr./jun. 1994.

FAZENDA, I. C. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1979.

GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública** – A pedagogia crítica e social dos conteúdos. 7. ed. São Paulo: Loyola, 1984.

LUCKESI, C. C. **Independência e inovação em Tecnologias Educacionais**: ação-reflexão. Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, 1986.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 11ª Reimpressão. São Paulo: EPU, 2008.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, jan./jun. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 15 ago 2019.

SAMPAIO, M. N.; LEITE, L. S. **Alfabetização tecnológica do professor**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CONTRERAS, J. A. autonomia ilusória: o professor como profissional técnico. In: CONTRERAS, J. A. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89–104. (cap. 4).

TEIXEIRA, G. F. M. Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes. **B. Téc. Senac**: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 35, n.1, jan./abr. 2009.

SHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 78–91.

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

Ação Pedagógica 20, 22, 40, 282, 333, 370

Adaptação 6, 127, 166, 176, 219, 220, 221, 222, 224, 230, 231, 249, 300

Aprendizagem 2, 3, 4, 5, 20, 21, 22, 24, 25, 27, 29, 31, 36, 37, 43, 46, 49, 54, 66, 68, 70, 76, 78, 79, 80, 83, 84, 85, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 97, 99, 100, 102, 105, 109, 110, 117, 119, 155, 163, 171, 179, 180, 202, 206, 207, 208, 209, 210, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 224, 225, 226, 229, 233, 234, 235, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 283, 284, 285, 286, 287, 290, 307, 308, 312, 313, 315, 316, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 334, 335, 336, 337, 338, 340, 341, 342, 344, 345, 346, 350, 352, 356, 361, 362, 364, 368, 371

Avaliação 4, 8, 14, 44, 46, 49, 50, 51, 55, 62, 126, 130, 139, 140, 180, 203, 206, 213, 214, 219, 224, 226, 227, 231, 232, 233, 234, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 248, 268, 269, 291, 295, 301, 312, 319, 331, 335, 349, 350, 352, 355, 381

C

Campos de Experiências 87, 88, 89, 90, 92

Consciência Fonológica 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8

Corpo 25, 36, 37, 39, 40, 41, 43, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 100, 159, 167, 182, 189, 190, 195, 306, 351, 376

Crianças 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 69, 70, 72, 74, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 105, 107, 108, 109, 110, 124, 134, 160, 165, 181, 320, 362, 369, 371

D

Desenvolvimento 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 13, 17, 21, 22, 24, 26, 28, 29, 30, 31, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 54, 55, 56, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 76, 78, 82, 83, 84, 85, 89, 90, 91, 92, 94, 97, 99, 100, 101, 102, 105, 108, 109, 110, 113, 114, 117, 119, 120, 123, 126, 127, 129, 130, 131, 139, 149, 150, 158, 160, 163, 164, 165, 167, 170, 171, 172, 173, 176, 178, 179, 180, 188, 189, 198, 199, 201, 202, 205, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 215, 216, 217, 219, 220, 221, 222, 224, 225, 228, 229, 236, 240, 241, 242, 247, 248, 249, 253, 273, 283, 286, 290, 294, 310, 311, 312, 314, 315, 317, 320, 321, 324, 327, 328, 330, 334, 335, 338, 339, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 350, 351, 360, 366, 368, 371, 375

Desenvolvimento humano 97, 139, 164, 345

Desenvolvimento profissional docente 64, 66, 67, 68, 76

Didática 25, 28, 148, 149, 150, 151, 155, 168, 198, 199, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 211, 244, 251, 292, 307, 308, 340, 362

Digital 64, 65, 68, 75, 76, 249, 250, 329, 336, 346, 360, 365, 373, 374, 375

Docência universitária 207, 208, 209, 211, 212, 213, 215, 216, 217, 218

Docente universitário 199, 207, 208, 209, 213

E

Educação Física 35, 174, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 286
Educação Infantil 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 52, 53, 54, 55, 56, 60, 63, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 105, 108, 109, 110, 126, 134, 156, 181, 323, 326
Educação Matemática 148, 156
Educação Profissional e Tecnológica 121
Ensino de Ciências 148, 149, 157, 159, 161, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 180, 181, 182, 184, 185, 186
Ensino de Estatística 148, 150, 155
Ensino Médio 14, 23, 100, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 138, 140, 143, 148, 149, 150, 151, 156, 173, 175, 182, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 194, 196, 197, 221, 230, 291, 295, 297, 298, 299
Ensino superior 24, 115, 123, 124, 126, 127, 128, 131, 198, 199, 201, 203, 204, 205, 206, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 216, 217, 218, 219, 221, 222, 223, 224, 225, 232, 233, 235, 243, 244, 246, 248, 284, 286, 290, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 303, 305, 308, 326, 350, 355
Ensino Técnico 111, 112, 119, 121, 126
Escola Família Agrícola 157, 158, 168
Escola Pública 1, 20, 32, 33, 43, 140, 149, 151, 177, 322, 372
Escolas públicas 21, 22, 116, 117, 119, 131, 134, 135, 136, 169, 170, 171, 172, 298, 326
Estudantes primeiroanistas 219, 221, 231
Evasão Escolar 111, 112, 113, 115, 118, 127

F

Família 1, 14, 17, 18, 22, 30, 31, 46, 57, 61, 62, 75, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 107, 110, 133, 139, 144, 152, 157, 158, 160, 164, 168, 230, 295
Finanças 52, 54, 56
Fonoaudiologia 1, 2, 5, 7, 8, 50
Formação profissional 64, 65, 68, 116, 123, 130, 160, 207, 208, 209, 211, 212, 213, 217, 290, 318, 361, 368

G

Gestão escolar 9, 10, 11, 12, 16, 18, 32, 326

I

Infância 2, 12, 22, 23, 24, 33, 35, 40, 52, 54, 64, 65, 69, 70, 74, 78, 79, 82, 84, 86, 94, 97, 99, 126, 134, 156, 162, 177
Intus Forma 52, 53, 55, 63

J

Jogo 6, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 95, 190, 377, 379

L

Leitura 3, 4, 5, 7, 8, 64, 68, 69, 87, 88, 101, 102, 174, 175, 211, 303, 311, 317, 321, 329, 356, 364, 370

M

Médio Mearim-MA 169

Mercantilização da educação 121, 127, 130, 131, 132, 311

O

Oralidade 62, 64, 69

P

Percepção 2, 60, 61, 78, 81, 84, 85, 86, 139, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 196, 197, 224, 225, 230, 252, 282, 314, 374

Pio XII-MA 157, 158, 159, 160, 168, 172, 177

Política educacional 17, 112, 117, 118, 121, 124, 132

Políticas educacionais 9, 95, 125, 126, 129, 130, 132, 318

Práticas Educativas 9, 198, 328, 330, 338, 339

Práticas Pedagógicas 21, 23, 26, 69, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 96, 224, 243, 290, 303, 306, 333, 334, 345, 346, 355, 366

Prematuro 44, 45

Professores de Educação Infantil 87

Professor-performer 34, 39, 41

R

Reforma do Ensino Médio 111, 113, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 128, 129, 130, 131, 187, 188, 189, 192

Reformas educacionais 121, 122, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 312

Representações 120, 155, 219, 221, 224, 225, 227, 230, 231, 232

S

São Roberto-MA 169, 170, 171, 172, 173, 175, 178, 181, 182, 184, 185

Satubinha-MA 169, 170, 171, 172, 173, 178, 179, 180, 181, 182, 185

Sequência Didática 148, 149, 150, 151, 155

V

Vocabulário 3, 4, 64

