



Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
(Organizador)

Enfoques Epistemológicos na Formação Docente 2

 **Atena**
Editora

Ano 2020



Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
(Organizador)

Enfoques Epistemológicos na Formação Docente 2

 **Atena**
Editora

Ano 2020

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 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. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
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 Internazionale delle Figlie di 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. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
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
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
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 Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
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 Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
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
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
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
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
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

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Msc. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adailson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Msc. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Msc. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
 Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
 Prof. Msc. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
 Prof. Msc. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
 Prof^a Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
 Prof. Msc. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
 Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof^a Msc. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
 Prof^a Msc. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
 Prof^a Dr^a Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
 Prof. Msc. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof. Msc. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual de Maringá
 Prof. Msc. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof^a Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
 Prof^a Msc. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
 Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
E56	<p>Enfoques epistemológicos na formação docente 2 [recurso eletrônico] / Organizador Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader. Modo de acesso: World Wide Web. Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-995-0 DOI 10.22533/at.ed.950201402</p> <p>1. Educação e Estado – Brasil. 2. Prática de ensino. 3. Professores – Formação. I. Vasconcelos, Adaylson Wagner Sousa de.</p> <p style="text-align: right;">CDD 370.71</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

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

APRESENTAÇÃO

Coletânea de dez capítulos que une pesquisadores de diversas instituições, **Enfoques Epistemológicos na Formação Docente – Vol. II** corresponde a obra que discute temáticas que circundam a grande área da Educação e diálogos possíveis de serem realizados com as demais áreas do conhecimento.

Assim sendo, a presente contribuição tem um olhar multifacetado. Um entendimento plural porque parte, num primeiro momento, de lançar discussões sobre a formação docente em si e alcança, em momentos posteriores, análises pormenorizadas da educação, do pensar o ensino, do formar o profissional docente a partir das particularidades em áreas do conhecimento. O pensar docente acompanha as transmutações sociais e, desse modo, está preocupado em inserir na discussão formativa e pedagógica as tecnologias, instrumento cada vez mais frequente na vida do sujeito social contemporâneo.

E assim, contemplando os muitos temas que englobam o ser / fazer docente, a presente obra é iniciada com as discussões de Rafael Silveira da Mota e Maurício Aires Vieira, em **FORMAÇÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE: PROFESSORES E O MUNDO GLOBALIZADO**, que evidenciam os dilemas enfrentados pelo docente, estes iniciados já na sua formação e que se desdobram no exercício de suas atividades. A didática e a relação pedagógica correspondem a atenção destinada por Lindaura Marianne Mendes da Silva e Luciana Cristina Porfírio em **A RELAÇÃO PEDAGÓGICA: UM OLHAR SOBRE A ESPECIFICIDADE DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA DIDÁTICA**. Já **PRÁTICA PEDAGÓGICA BASEADA NUMA METODOLOGIA ATIVA: TUTORIA**, de Ana Lúcia Carrijo Adorno, Agnaldo Antônio Moreira Teodoro da Silva, Eduardo Martins Toledo, Haydée Lisbôa Vieira Machado, João Silveira Belém Júnior, Leandro Daniel Porfiro, Pollyana Martins Santana, Rhogério Correia de Souza Araújo, Rogério Santos Cardoso e Wanessa Mesquita Godoi Quaresma, retrata a tutoria como importante instrumento para o bom desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

PENSAR A PRÁTICA NA PERSPECTIVA DA SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL: CONSIDERAÇÕES DA APROXIMAÇÃO ENTRE ESCOLA E UNIVERSIDADE, de Warley Carlos de Souza, Mauro José de Souza e Egeslaine de Nez, possibilita refletirmos sobre o caminho de construção do docente, este que deve ser solidificado não apenas na intelectualidade do docente que está em formação, mas sobretudo na realidade escolar, ambiente no qual esse futuro profissional desempenhará as suas funções. As tecnologias encontram cada vez mais espaço no ambiente escolar, visto que possibilitam uma nova forma de ensinar e uma nova forma de aprender como apresentam **INOVAÇÃO NA APRENDIZAGEM NO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM ESTÉTICA ATRAVÉS DO USO DE TECNOLOGIAS DE**

INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICS), de Luciana Vieira Queiroz Labre, Marcio Marques de Oliveira, Rubia de Pina Luchetti, Viviane Antônio Abrahão e Allyson Barbosa da Silva, e **USO DO APLICATIVO QR CODE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE IMUNOLOGIA BÁSICA**, de Emerith Mayra Hungria Pinto, Cristiane Teixeira Vilhena Bernardes, Mirela Andrade Silva, José Luís Rodrigues Martins, Kelly Deyse Segati, Leandro Nascimento da Silva Rodrigues, Luciana Vieira Queiroz Labre, Raphael Rocha de Oliveira, Rodrigo Franco de Oliveira e Rodrigo Scaliante de Moura.

Relacionando formação docente e outras áreas do saber, temos **PRODUÇÃO DO GÊNERO RESUMO NO CONTEXTO ACADÊMICO**, de Clarice Vaz Peres Alves, Marion Rodrigues Dariz, Márcia Teixeira Antunes e Aline Simões Peter, análise estabelecida com a linguística no momento que discorre sobre o gênero resumo como gênero escolar e/ou acadêmico; **CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERVENÇÕES À LUZ DO ARCO DE MAGUEREZ**, de Carla Guimarães Alves, Dayse Vieira Santos Barbosa, Julia Maria Rodrigues de Oliveira, Marcela Andrade Silvestre, Marluce Machado Martins e Priscila Maria Alves Useicius, que versa sobre o enlace entre ensino-serviço-comunidade como forma de construção de sentido e utilidades para todos os sujeitos envolvidos no processo de ação durante execução de projeto de saúde coletiva oriundo da Medicina; **NUTRIÊ: UMA EXPERIÊNCIA DE PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM POR MEIO DO PROTAGONISMO DISCENTE E DA LUDICIDADE**, de Cyntia Rosa de Melo Ribeiro Borges, Greice Helen de Melo Silva, Hugo de Andrade Silvestre, Mary Hellen da Costa Monteiro e Rúbia de Pina Luchetti, diálogo estabelecido com a nutrição; e, por fim, **UTILIZAÇÃO DE MASSA DE MODELAR EM AULA PRÁTICA DE ANATOMIA ANIMAL NO CURSO DE MEDICINA VETERINÁRIA – RELATO DE EXPERIÊNCIA**, de Gabriel de Abreu Pfrimer, Débora Pereira Garcia Melo, Marcelo Sales Guimarães e Karine Soares da Silva, discussão pautada em relato de experiência que apresenta metodologias ativas no ensino de anatomia na Medicina Veterinária.

Convidados todos os interessados a dialogar com os estudos aqui reunidos.

Tenham excelentes leituras!

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
FORMAÇÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE: PROFESSORES E O MUNDO GLOBALIZADO	
Rafael Silveira da Mota	
Maurício Aires Vieira	
DOI 10.22533/at.ed.9502014021	
CAPÍTULO 2	22
A RELAÇÃO PEDAGÓGICA: UM OLHAR SOBRE A ESPECIFICIDADE DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA DIDÁTICA	
Lindaure Marianne Mendes da Silva	
Luciana Cristina Porfírio	
DOI 10.22533/at.ed.9502014022	
CAPÍTULO 3	37
PRÁTICA PEDAGÓGICA BASEADA NUMA METODOLOGIA ATIVA: TUTORIA	
Ana Lúcia Carrijo Adorno	
Agnaldo Antônio Moreira Teodoro da Silva	
Eduardo Martins Toledo	
Haydée Lisbôa Vieira Machado	
João Silveira Belém Júnior	
Leandro Daniel Porfiro	
Pollyana Martins Santana	
Rhogério Correia de Souza Araújo	
Rogério Santos Cardoso	
Wanessa Mesquita Godoi Quaresma	
DOI 10.22533/at.ed.9502014023	
CAPÍTULO 4	46
PENSAR A PRÁTICA NA PERSPECTIVA DA SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL: CONSIDERAÇÕES DA APROXIMAÇÃO ENTRE ESCOLA E UNIVERSIDADE	
Warley Carlos de Souza	
Mauro José de Souza	
Egeslaine de Nez	
DOI 10.22533/at.ed.9502014024	
CAPÍTULO 5	57
INOVAÇÃO NA APRENDIZAGEM NO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM ESTÉTICA ATRAVÉS DO USO DE TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICs)	
Luciana Vieira Queiroz Labre	
Marcio Marques de Oliveira	
Rubia de Pina Luchetti	
Viviane Antonio Abrahão	
Allyson Barbosa da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.9502014025	
CAPÍTULO 6	65
USO DO APLICATIVO QR CODE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE IMUNOLOGIA BÁSICA	
Emerith Mayra Hungria Pinto	
Cristiane Teixeira Vilhena Bernardes	

Mirela Andrade Silva
José Luís Rodrigues Martins
Kelly Deyse Segati
Leandro Nascimento da Silva Rodrigues
Luciana Vieira Queiroz Labre
Raphael Rocha de Oliveira
Rodrigo Franco de Oliveira
Rodrigo Scaliante de Moura

DOI 10.22533/at.ed.9502014026

CAPÍTULO 7 70

PRODUÇÃO DO GÊNERO RESUMO NO CONTEXTO ACADÊMICO

Clarice Vaz Peres Alves
Marion Rodrigues Dariz
Márcia Teixeira Antunes
Aline Simões Peter

DOI 10.22533/at.ed.9502014027

CAPÍTULO 8 82

CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERVENÇÕES À LUZ DO ARCO DE MAGUEREZ

Carla Guimarães Alves
Dayse Vieira Santos Barbosa
Julia Maria Rodrigues de Oliveira
Marcela Andrade Silvestre
Marluce Machado Martins
Priscila Maria Alves Useicius

DOI 10.22533/at.ed.9502014028

CAPÍTULO 9 86

NUTRIÊ: UMA EXPERIÊNCIA DE PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM POR MEIO DO PROTAGONISMO DISCENTE E DA LUDICIDADE

Cyntia Rosa de Melo Ribeiro Borges
Greice Helen de Melo Silva
Hugo de Andrade Sivestre
Mary Hellen da Costa Monteiro
Rúbia de Pina Luchetti

DOI 10.22533/at.ed.9502014029

CAPÍTULO 10 93

UTILIZAÇÃO DE MASSA DE MODELAR EM AULA PRÁTICA DE ANATOMIA ANIMAL NO CURSO DE MEDICINA VETERINÁRIA – RELATO DE EXPERIÊNCIA

Gabriel de Abreu Pfrimer
Débora Pereira Garcia Melo
Marcelo Sales Guimarães
Karine Soares da Silva

DOI 10.22533/at.ed.95020140210

SOBRE O ORGANIZADOR..... 99

ÍNDICE REMISSIVO 100

FORMAÇÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE: PROFESSORES E O MUNDO GLOBALIZADO

Data de aceite: 12/02/2020

Rafael Silveira da Mota

<http://lattes.cnpq.br/1730941468769034>

Maurício Aires Vieira

<http://lattes.cnpq.br/2009052579244052>

RESUMO: O artigo visa investigar como os docentes buscam renovar-se nas diferentes áreas, com abordagem qualitativa, verificando se estes têm lembranças sobre as metodologias de seus professores universitários e constatar se estas influenciaram suas práticas, identificando sua utilização e relação dos docentes com o currículo do seu curso e as atuais demandas. Até que ponto os profissionais da educação sentem-se preparados para atuação? Foram selecionados nove docentes, respectivamente dois de cada área, ciências da natureza, ciências humanas, matemática e três de linguagens e códigos. Na análise, notou-se que muitos anseios e visões são similares, porém, algumas se diferenciam pelas diferentes formações, impossibilitando compará-las.

PALAVRAS-CHAVE: Docência; contemporaneidade; formação; educação; letramentos.

TEACHING TRAINING IN CONTEMPORARY TEACHERS AND THE GLOBALIZED WORLD

ABSTRACT: The article aims to investigate how teachers seek to renew themselves in the different areas, with a qualitative approach, verifying if they have memories about the methodologies of their university professors and to verify if they influenced their practices, identifying their use and relation of the teachers with the curriculum of the its course and current demands. To what extent do education professionals feel prepared for action? Nine teachers were selected, respectively two from each area, natural sciences, humanities, mathematics and three of languages and codes. In the analysis, it was noticed that many yearnings and visions are similar, however, some are differentiated by the different formations, making it impossible to compare them.

KEYWORDS: Teaching; contemporaneity; formation; education; literacy.

INTRODUÇÃO

Numa época de mudanças, em que o conhecimento está ao alcance de muitos, ser professor na educação básica não se caracteriza somente por uma função advinda

de um ato de amor ou sonho de infância, por outro lado, é assumir uma posição desafiadora nos espaços escolares e descobrir novos modos de ser e agir e constituir-se como professor a partir de reflexões críticas, quanto à sua atuação docente, num processo de interação com múltiplas vozes (BAKHTIN, 2003).

Ser professor, num contexto marcado pela modernização e pela disseminação das tecnologias da informação, exige certa ousadia aliada a diferentes saberes. Nessa perspectiva, ser professor associa-se às práticas de letramento (STREET, 2006) desenvolvidas pelos professores, além disso, relaciona-se à busca constante pela formação aliada ao desejo crescente em repensar seu papel no exercício da docência.

Com relação à formação de profissionais da educação, busca-se fundamentação na LDB – Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 da Educação Nacional (CARDOSO, 1996), mais especificamente, no artigo 61 que se refere aos fundamentos correspondentes à formação dos profissionais da educação, com destaque à associação entre teorias e práticas, inclusive, mediante a capacitação em serviço. O referido artigo remete, pois, à necessidade de os cursos de formação subsidiarem o professor na relação teoria e prática, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando.

Desse modo, o presente estudo traz a seguinte problematização: até que ponto os profissionais da educação se sentem preparados para sua atuação profissional? Nessa perspectiva, a partir de uma pesquisa com abordagem qualitativa, o objetivo geral constitui-se em investigar como se dá a busca pela atualização profissional de docentes de diferentes formações. Para tanto, os objetivos específicos são: verificar se os profissionais têm lembranças sobre as metodologias de seus professores de seus cursos de formação; constatar se essas metodologias influenciam/aram suas práticas pedagógicas em sala de aula; identificar quais metodologias os mesmos utilizam em suas aulas e verificar como os docentes relacionam a grade curricular do seu curso com as demandas atuais.

LINGUAGENS E OS LETRAMENTOS: CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE

O Brasil vem sendo marcado por grandes transformações na educação e as mesmas são abordadas na última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tal documento define as aprendizagens essenciais para que os alunos se desenvolvam, principalmente, com relação às habilidades de forma progressiva, por área do conhecimento e que considere as dimensões cognitiva, social, emocional,

cultural e física. Sob este olhar, saber utilizar o conhecimento das diferentes linguagens, trará aos estudantes benefícios, tendo em vista que muitas não fazem parte ou são marginalizadas no contexto educacional.

A linguagem, por transformar e transformar-se na e pela realidade (BAKHTIN, 2006), apresenta um caráter vivo, mutável, em que a situação dá forma à enunciação, ou seja, está em consonância com o contexto em que está inserida, sendo através dela – linguagem - que os sujeitos (dialógicos) se expressam, criam, interagem.

No contexto escolar, o sucesso na formação de leitores, por exemplo, não está somente em aprender um conjunto de habilidades, mas saber usar a linguagem em comunidades particulares, isso porque a compreensão do texto, independente do formato ou suporte, não se restringe à mera decodificação, mas implica no entendimento do conteúdo em contexto determinado, em situação específica, que ampliam as ideias nele contidas.

A linguagem é um dos mais relevantes formadores da identidade (HALL, 2006) dos indivíduos; é através da palavra que se compreende que papéis se desempenham e como ocorrem as relações sociais nos múltiplos ambientes. O sujeito, a partir das reflexões de Bakhtin (2006), constitui-se na e pela interação. Nesse sentido, ele existe através da relação com o outro. O que media essa relação é a linguagem em suas diferentes formas que não é um sistema fechado com significados em si mesmo, os significados são transformados em diferentes contextos sócio-histórico-culturais. Desta forma, o sujeito (Bakhtin, 2006) é uma construção social, histórica e discursiva.

Ao considerar a escola como um espaço significativo à formação e à aprendizagem, é possível pensar que uma de suas funções seja a de ampliar as experiências vividas, construir e aprofundar conhecimentos sobre as diferentes linguagens, bem como em diferentes contextos. Esse processo de formação, que sempre é contínuo, envolve o conhecimento prévio do leitor, a ampliação do seu repertório vocabular e o contato com diferentes gêneros textuais/discursivos.

O ser humano representa o mundo para si por meio da linguagem atribuindo sentido as coisas, dando forma aos seus conhecimentos, reflexões e, ao iniciar o processo de negociação de sentidos, é perceptível compreender que o processo de interação é fundamental tanto consigo (internamente, em pensamento) como com os pares, em diferentes contextos. A linguagem, por sua vez, é a ferramenta que possibilita a interação com os demais e é carregada desses aspectos culturais e da própria identidade do sujeito e, nesse processo de trocas, sofre mudanças infinitas, ou seja, o sujeito está sofrendo incrementos nas identidades por meio destas interações.

A interação é a chave desencadeadora da produção de conhecimento, ou seja, ao interagir consigo e com os demais, o sujeito experimenta o processo de negociação

de sentidos, que mediado pela tecnologia cria um ambiente propício à produção e ao compartilhamento dos conhecimentos produzidos, por se tratar de um sujeito multiletrado que interage com as mídias tecnológicas, esses conhecimentos estão em constante evolução e permitem ser refletidos e passíveis de serem modificados.

Segundo Goulart (2006), é necessário criar um diálogo entre a linguagem oral e a linguagem escrita que contribua para o desenvolvimento de ambas as formas da linguagem e se constitua como práticas de letramentos. O autor afirma que “na tradição letrada, o texto vem a ser identificado com o que foi transcrito, isto é, com as próprias palavras” (GOULART, 2006, p. 451), ou seja, esse indivíduo já formalizou o conhecimento e irá transcrevê-lo na forma escrita.

As práticas de letramentos enlaçam não apenas a leitura e produção de textos, mas permitem uma posição crítica dos leitores, em especial, ao considerar que “as práticas de letramento, como práticas sociais que são, têm caráter situado, ou seja, têm significados específicos em diferentes instituições e grupos sociais”. (FIAD, 2011, p. 362). Essa prática tem impacto, uma vez que os estudantes estão constituindo a sua formação profissional e possuem a necessidade de racionalizar sobre as teorias e conceitos que possuem acesso e recebem a exposição.

Os letramentos “têm relação com a produção de sentido, identidade, poder e autoridade” (LEA; STREET, 2014, p. 479), porém, os cursos de formação, muitas vezes, não se detêm nesses aspectos, por outro lado, evidenciam o que é considerado de maior pertinência e relevância para a instituição acadêmica. Ao longo da formação profissional é possível que os indivíduos, através dos letramentos, apropriem-se das formalidades para seu crescimento pessoal. Além disso, podem possibilitar mudanças sociais através de suas futuras atividades profissionais. Kleiman (2006) reflete essa mesma concepção ao afirmar que:

Acreditamos que tanto a constituição de uma identidade leitora quanto a resistência a ideologias que posicionam os indivíduos como sujeitos menores, em função de sua extração social e pouca escolarização formal, são elementos-chave para atuar como agente social para a transformação do grupo, para agir como sujeito político que faz parte de uma coletividade em busca da mudança. (KLEIMAN, 2006, p. 422).

Não há dúvidas de que a evolução é gradativa, porém, os seus reflexos são profundos. Goulart (2006) corrobora a aprendizagem percebida de forma gradual ao escrever que

essa competência é alcançada por meio de longos anos de prática, lidando com textos, lendo-os, comentando-os, comparando-os, julgando-os, e que seria por intermédio dessa linguagem especializada que o letramento contribui para o pensamento. (GOULART, p. 451, 2006)

A constância da melhora em compreender os letramentos permite que os estudantes que estão em formação desenvolvam um senso crítico mais apurado

e estejam mais conscientes da realidade que os cerca e, aqueles que desejam estudar, possivelmente, obterão êxito por estarem inseridos nos letramentos do contexto universitário.

CONSTRUÇÃO DO SER PROFESSOR: EDUCAÇÃO, MUNDO GLOBALIZADO E A DEMANDA DO TRABALHO

O mundo do trabalho, cada vez mais competitivo, exige de seus recém formados uma produção em virtude de uma sociedade que clama e exige respostas à inerentes inquietudes, referentes às múltiplas variabilidades deste. A docência, palavra carregada de valores que transpassa apenas o fazer/dar aula, um simples reprodutor de conhecimento que há muito tempo foi reproduzido.

Nóvoa (1992) afirma que a formação docente, envolve três processos, dependentes, desenvolvendo em suas reflexões um tripé na formação do indivíduo: o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento institucional/organizacional.

Segundo o autor, ao classificar estes processos, as instituições devem propiciar aos profissionais em plena formação, condições favoráveis que possibilitem ações crítico-reflexivas, que promovam uma autoformação participativa, aperfeiçoamento e práticas formativas de caráter coletivo e que suscitem autonomia na produção e entendimento dos processos que regem o funcionamento dos espaços educacionais.

No entanto, reflexionar o conceito de formação de professores exige que se utilize à pesquisa, à prática de formação e ao próprio significado do papel do professor na sociedade. Afinal, para Tardif (2005, p.267), a atuação docente é “(...) um conjunto de interações personalizadas com os alunos, a fim de obter participação deles em seu próprio processo de formação e atender as diferentes necessidades”.

No sentido etimológico “docência tem suas raízes no latim- *docere*- que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender” (VEIGA, 2006, p.468). Ao percorrer a dinâmica em busca dessa compreensão, Pasquay e Wagner (2001) veem docência como uma atividade especializada, baseada em um saber científico, construído com base em paradigmas e transmitida pelas gerações. Para Tardif e Gauthier (2001) a docência apresenta-se como uma perspectiva mais prática, pois os autores consideram que o saber dos professores está assentado em uma racionalidade técnica da profissão.

Para Pérez Gómez (1995, p. 110), “o profissional competente atua refletindo na ação, criando nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade”. Neste seguimento, quando o autor menciona que esta relação se consolida, através do diálogo, podemos dizer que o movimento dialético deve acontecer, estabelecendo uma ação cíclica entre a

sociedade, escola e professores.

Segundo Cunha (2013) a mesma relata que não se pode fazer uma fragmentação do profissional de educação com o seus espaços de atuação, pois o mesmo leciona e em muitos casos, pesquisa a sociedade que o rodeia. Perante essa elucidação, a autora afirma que “Não há professores no vazio, em uma visão etérea, propondo deslocamentos entre sujeito e contexto”, e ainda reforça, “O professor se faz professor em uma instituição cultural e humana, depositária de valores e expectativas de uma determinada sociedade, compreendida em um tempo histórico.” (CUNHA, 2013, p. 612).

Em contrapartida, existem estudos que já sinalizam que a educação não se dá apenas nesses espaços, considerados formais da educação, mas nos espaços não-formais, também conhecidos como não escolares. Em detrimento disso, Jacobucci (2008, p.56) relata que “educação não-formal é diferente da educação formal, por utilizar ferramentas didáticas diversificadas e atrativas, isto nem sempre é verdade”. Essas ferramentas didáticas diversificadas e atrativas, adotadas pelos professores e desenvolvidas nos espaços formais ou não-formais, acarretam diretamente na formação dos discentes.

Haja vista, que as universidades como centros de formação devem/deveriam estar alinhadas com a exigência e o meio que esses indivíduos um dia ocuparão, seja nos espaços formais ou não-formais. Esse mundo de constantes mudanças exige um profissional qualificado que busque sempre estar alinhado com a práxis, tendo como foco o sujeito em formação.

Em suma, retoma-se a lógica do mundo de trabalho na direção da contemporaneidade que gira em torno do capital e ramifica-se, muitas vezes, a uma massificação específica da sociedade que busca uma qualificação rápida, prática e objetiva, que atenda o mercado de trabalho e suas exigências.

Segundo Boxus, Debry e Leclercq (1998),

Na sociedade contemporânea, o ensino da graduação encontra-se fortemente submetido à lógica do mercado e do consumo, configurando o que os autores acima denominaram *fast-foodização* da universidade, uma imensa usina de produção onde os estudantes são considerados apenas como elos do sistema, no qual a aprendizagem é rápida e ligeira, exigindo apenas ou o suficiente para obter créditos e diplomas. O percurso formativo é como uma supermercado na qual as disciplinas estão expostas em gôndolas, à escolha dos estudantes e disponibilizadas conforme a decisão individual dos docentes ou departamentos. (BOXUS, DEBRY E LECLERCQ, 1998, p. 22)

Nesse viés, Pimenta (2011, p. 30) questiona como e quais circunstâncias os processos de formação relativos ao “ser professor/” e ao “saber ser professor” no interior de uma universidade complexa podem ser desenvolvidos e potencializados nas diversas instituições de ensino superior?

Essa perspectiva altera a tradicional visão do papel da instituição escolarizada

e, por conseguinte, do professor. Não é preciso mais que ela mantenha a condição de transmissora de informações, mas sim, determinem padrões que controlem esses processos, estabelecendo pontes entre estas e os sujeitos da aprendizagem, em constante movimento.

Muitos autores têm referenciado a crise da universidade nos tempos atuais. Segundo Readings (2003) se for considerado o papel dessa instituição previsto pela modernidade, é possível percebê-la em ruínas, quando se afasta das humanidades, acirrando a dicotomia entre estas e as ciências naturais.

O autor defende a centralidade do conceito de cultura, que deveria se constituir na ideia legitimadora, não só aplicada às ciências sociais, mas a todo conhecimento produzido no espaço acadêmico. Critica, ainda, o acirramento da ordem capitalista que se instituiu na gestão universitária, pois “[...] a figura central da universidade já não é o professor que faz investigação e dá aulas ao mesmo tempo, mas o administrador para quem esses professores prestam contas” (READINGS, 2003, p. 17).

O docente, seguidamente, é submetido a normas/ relatórios/ imposições da própria instituição, muitas vezes, sem respaldo legal, conseqüentemente, há falta de interesse, comprometimento ou responsabilidade por parte do discente. Muitos docentes, no entanto, buscam inovar, reinventar o processo de ensinar e buscam ferramentas, metodologias e abordagens no sentido de envolver seu aluno para que o mesmo possa construir seu perfil profissional. No entanto, numa sociedade em constantes mudanças e infinitas incertezas, as cobranças para o exercício da docência têm sido cada vez mais desafiadoras que leva ao questionamento sobre qual seria o perfil de docente que se pretende formar.

Como reflexão acerca destas incertezas, o texto intitulado “servidão voluntária” de Étienne de la Boétie (1549) “Que nome se deve dar a essa desgraça? Que vício, que triste vício é este: um número infinito de pessoas não a obedecer, mas a servir, não governadas, mas tiranizadas, sem bens, sem pais, sem vida quem possam chamar de sua?” Esta citação remete a questões de submissão e liberdade que pode ser relacionada à formação, tanto docente, quanto discente, retratando o descaso e desrespeito com estes profissionais, que estão frequentemente em processo de busca por (in) formações que contribuam com sua prática e atuação.

Por fim, o entendimento do professor, muitas vezes colocado e exposto como verdade absoluta prevalência do saber, já não cabe mais à este século, em que muito é retratado. O aluno, muitas vezes, não se torna ativo neste processo, pois não participa da ação de construção, induzindo-se neste contexto, torna-se cômodo e aceitar o que está sendo exposto, sem a devida reflexão e argumentação no processo crítico do sujeito/objeto.

O PROFESSOR CONTEMPORÂNEO: DESTERRITORIALIZANDO A PROFISSÃO

Os docentes são provenientes de uma formação, carregada de histórias, enigmas, posicionamentos e controvérsias, pois os mesmos são reflexos de uma educação tradicional, que visava, regularmente, preparar para o mercado de trabalho. Contudo, a visão da geração passada, persiste em considerar o método tradicional que traz as práticas tecnicista, behaviorista, empirista, higienista, entre outras.

Na contemporaneidade estes profissionais presenciam, através das gestões, formações continuadas oferecidas pelas secretarias e coordenadorias da educação, que visam auxiliar na reciclagem das questões didáticas, estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

No título VI da LDB 9.394, referente aos Profissionais da Educação, no artigo 67, incisos II e V, afirma que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim, assim como, período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho. (CARDOSO, 1996, S/N)

No entanto, infelizmente, esta lei não é cumprida, pois muitos professores justificam sua desmotivação profissional, devido à sobrecarga de trabalho aliada a exaustivas jornadas nas escolas, que variam nos turnos da manhã, tarde e noite, não possibilitando estudos, planejamento e avaliação no período de trabalho, tendo de levar essas tarefas para casa e desempenhá-las nas suas horas de descanso semanal ou ainda, nos finais de semana.

Em relação ao aperfeiçoamento profissional continuado, muitos desses professores, não veem estes momentos como relevantes, pois suas temáticas, constantemente, não condizem com as realidades vivenciadas nos contextos em que estes estão inseridos, não contribuindo com os aspectos formativos que realmente deveriam ser abordados e trabalhados de maneira individual e específica.

Para Nóvoa (1992),

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1992, p.13)

Assim sendo, embora exista esse emaranhado de metodologias, o professor é proveniente de diferenciadas abordagens que influenciam as suas práticas. No momento da atuação, o profissional acaba, muitas vezes, refletindo muito de suas

experiências vividas como aluno, tanto da educação básica, quanto do ensino superior. Diante disso, é possível questionar até que ponto os docentes influenciam estes discentes em sua formação.

Essa influência ocorre a partir dos argumentos e poder de persuasão dos professores que demonstram seus conhecimentos e cobram dos alunos, uma resposta pronta que os limita pensar e apenas possibilita-os a atender as questões levantadas, sem contextualizar ou se quer manifestar sua compreensão.

Contrapondo esse perfil docente, tem-se o professor pesquisador que se utiliza da pesquisa para promover reflexões acerca de suas práticas, relacionando a teoria à prática, permitindo aos discentes estímulos que causam mudanças no seu processo de formação e na sociedade. Afinal, todos os professores deveriam estar sempre pesquisando, aprimorando seus conhecimentos e revendo suas metodologias, com o intuito de contribuir para um melhor processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

É preciso, nesse sentido, estar sempre em constante busca que atenda às perspectivas de investigação, atentando aos objetivos e metodologias que se pretende utilizar. O professor-pesquisador tem o papel de buscar alternativas que contemplem sua docência e tornem a educação num processo de formação de qualidade.

Tem-se conhecimento que a maior parte dos professores não procura a pesquisa educacional para instruir e melhorar as suas práticas. Em decorrência disso, a participação dos discentes nos movimentos dos professores como pesquisador tem sido, preferencialmente, para produzir uma literatura acadêmica sobre a pesquisa de professores (MITCHEL, 1985, p. 81-96).

De acordo com Cunha (1989, p. 42), é preciso entender que “o processo de pesquisa como parte da atividade do educador, localizando seu fazer pedagógico dentro do contexto em que atua. O pesquisador assume um papel de não neutralidade, de sujeito da pesquisa dentro do contexto investigado”.

Sendo assim, acredita-se que há possibilidades de o professor ser, ao mesmo tempo, pesquisador, visto que sua prática e seu ambiente são grandes campos para a execução de pesquisas na área de educação, as quais podem vir a contribuir com outros docentes, a partir dos dados coletados, compartilhando suas vivências e reflexionando as práticas pedagógicas, daqueles que se apropriarem destas.

Pimenta apud André (2001) assinala que o que se espera dos professores, em qualquer nível de ensino, é que:

estes assumam de forma competente e responsável a sua tarefa de ensinar, a fim de que a grande maioria dos estudantes desenvolva uma atividade intelectual e significativa, apropriando-se do conhecimento fundamental para uma inserção comprometida e ativa na sociedade”, lançando um novo olhar, em relação à verdadeira essência do ser docente e sua metamorfose. (PIMENTA apud ANDRÉ, 2011, p. 93).

Com isso, percebe-se que a formação assume um papel de obliquidade, comprometendo-se como o exteriorizado por Cunha (1989) que desmistifica esse papel docente, ramificando várias vertentes, não se restringindo apenas a um objetivo único, mas transicional que irá permear o processo de transformação, através das inquietudes postas pelo meio.

METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como sendo uma pesquisa com abordagem qualitativa. Definida como tipo exploratória, foi elaborado através de um questionário semiestruturado, composto por dez questões discursivas abertas, como levantamento de possíveis docentes aptos para aplicabilidade dessa pesquisa, foi usado a seleção da técnica de bola de neve.

Uma via para a execução desse trabalho de pesquisa em campo em comunidades é a técnica metodológica snowball, também divulgada como snowball sampling (Bola de Neve). Essa técnica é uma forma de amostra não probabilística utilizada em pesquisas sociais onde os participantes iniciais de um estudo indicam novos participantes que por sua vez indicam novos participantes e assim sucessivamente, até que seja alcançado o objetivo proposto. (ALBUQUERQUE 2009, p.99).

Após essas indicações, foi esclarecida a proposta da pesquisa e como um dos critérios de escolha, selecionaram-se professores atuantes na rede pública de Bagé/RS, de ambos os sexos e, pelo menos, com cinco anos de docência na rede de ensino.

Deste levantamento, foram selecionados nove professores, dois de cada área de conhecimento, sendo elas: ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e suas tecnologias, matemática, com exceção da área de linguagens e códigos em que foram três profissionais. Para a participação deste processo, os voluntários assinaram o termo de consentimento com a proposta esclarecida, o qual preservou sua identidade e manteve o anonimato.

Para a estruturação deste questionário foram elaboradas questões relacionadas às metodologias, aperfeiçoamento, avaliação de suas práticas, influência docente e lembranças referentes à trajetória acadêmica, as quais poderiam dar um panorama mais amplo, que partisse desde a sua formação discente até a atuação docente.

Para a próxima etapa, da aplicação, utilizaram-se como instrumentos de pesquisa, as tecnologias digitais de comunicação e informação existentes para a interlocução, através das redes sociais, WhatsApp¹ e Facebook Messenger², viabilizando assim, a comunicação, visto que estes professores são exacerbadados de trabalhos e muitos deles se deslocam de uma escola para outra, impossibilitando, assim, um encontro presencial com os mesmos. Este método, optado pelos

1. aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones.

2. serviço de mensagens instantâneas e aplicação de software que fornece texto e comunicação por vídeo.

pesquisadores e acordados com os entrevistados, se deu com o intuito de otimizar o tempo, facilidade e precisão, obtendo uma maior abrangência e comodidade, permitindo aos mesmos estarem em seus espaços familiares.

Nesta última etapa, faremos a análise dos dados, discorrendo sobre os questionamentos levantados pelos próprios entrevistados, abordando os principais pontos ressaltados por eles, ao responderem as questões que lhes foram realizadas, equiparando suas respostas, na perspectiva de teorizar, conceitos estabelecidos pelos entrevistados, com autores que falam sobre as temáticas abordadas.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Pode-se constatar, através da presente análise, um perfil diferenciado uma vez que os profissionais são de ambos os sexos. Num total de nove docentes, sete são do sexo feminino e dois do sexo masculino, com faixa etária variável entre 27 e 58 anos. Com relação à formação inicial, três docentes revelaram ter cursado o magistério e os demais afirmaram não possuir a referida formação. Com relação à habilitação, verificou-se que dois possuem duas graduações e os demais uma habilitação. Ao serem questionados sobre quais suas formações específicas, os dados mostram que os sujeitos vêm de diferentes licenciaturas, a saber: matemática, física, biologia, pedagogia, letras, química, estudos sociais e ciências do primeiro grau. Destaca-se que todos atuam na sua área de formação.

Quando indagados sobre como se dava a busca pela atualização em sua plena atividade, seis docentes responderam buscar conhecimento em diferentes gêneros discursivos, tais como: livros, sites, artigos e revistas. Dois professores revelaram que buscam sua atualização em cursos de especialização. Somente dois docentes relataram que buscam atualização em cursos e/ou em eventos voltados à educação.

Portanto, para embasar esta busca por qualificação Cerqueira (2012) assevera que:

(..) A reciclagem profissional precisa ser encarada como fator determinante para o futuro daqueles que estão em busca de uma colocação no mercado de trabalho, bem como a sua manutenção no mesmo, cultivando chances de crescimento profissional, o que nos leva a constatar que conforme o tempo passa e o mundo atravessa por mudanças constantes, muito além da experiência que temos, é necessário buscar novos conhecimentos sempre. (CERQUEIRA, 2012, p.01).

A autora ainda acrescenta:

A qualificação profissional não é uma formação completa, podendo ser realizada através de diversas modalidades, ensino regular ou cursos livres, sendo presencial ou não. Ela é utilizada como complemento da educação formal podendo ser aplicada nos níveis básico, médio ou superior. Variando a sua carga horária conforme a necessidade de aprendizagem e a exigência da área de atuação.

Pode-se inferir que, indiferente do meio que este profissional irá utilizar como complemento ou busca de novos conhecimentos, torna-se irrelevante o caminho adotado para construir seu crescimento profissional. Importa destacar que a busca pela qualificação deve estar em constante movimento, em consonância com o contexto de atuação profissional em que o docente está inserido, uma vez que através da linguagem os sujeitos dialógicos (BAKHTIN, 2006) se expressam, criam e interagem.

Assim, o professor pode constituir-se como um teórico-prático que adquire, através de muito estudo, sem desconsiderar suas vivências, suas experiências, o status e a capacidade para poder exercer sua função com autonomia, responsabilidade e ousadia. Ainda, tem consciência de que esse processo exige estudo, abertura para novos desafios e persistência.

Ser professor é renovar-se constantemente, independente do tempo de atuação e dos conhecimentos já adquiridos, pois sempre é possível construir novas práticas de letramento, num processo significativo. Além disso, destaca-se que a partir de reflexões (BAKHTIN 2006) e na relação com o outro, os significados são transformados em diferentes contextos sócio-histórico-culturais.

Considera-se importante, também, que a universidade, como formadora deste profissional, proporcione espaços que leve a debates reflexivos para que o acadêmico tenha seu posicionamento crítico de leitor. Esse leitor, aluno-professor e futuro profissional da educação, precisa fundamentalmente ir além de uma leitura mecânica que não busca a compreensão do conteúdo e, sim, sua memorização.

Ao ser desafiado na busca pelo leitor crítico, ele apropriar-se-á de uma leitura crítica e significativa. Subentende-se aqui que, a universidade, mais que nas outras etapas de educação da vida de um estudante, pode ser capaz de desenvolver no sujeito a capacidade de criar esse posicionamento crítico diante do que se é ensinado.

Assim, o profissional da educação constituindo-se um leitor crítico já no seu processo de formação, poderá deixar de ser um mero transmissor do material lido, além de deixar de ser apenas um repetidor de conteúdos prontos para tornar-se um *insider*³ (AMARAL, 2009), capaz de questionar o mundo que o rodeia e também as leituras praticadas.

Destaca-se, no entanto, que a constituição do docente se faz pela reflexão, pois de acordo com Nóvoa (1995), a formação

_____ Não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante

3. Neste caso o pesquisador está inserido no ou tem ligações próximas com o objeto de estudo e, portanto, seu comportamento dificilmente poderia ser o de alguém que apenas observa o grupo. (AMARAL, 2009, p.4).

investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1995, p.21).

Deste modo, o autor acrescenta que a inquietação faz com que o profissional reflita sobre a busca pelo seu aperfeiçoamento e tenha a consciência de que não basta apenas o acúmulo de cursos se o mesmo não se propuser, em seu contexto, a uma reflexão construtiva para que ocorram mudanças.

Os professores das áreas de ciência da natureza e de linguagens e códigos, num total de quatro, ao serem questionados sobre as lembranças em relação às metodologias dos professores da graduação, responderam ter boas recordações e que as propostas eram proporcionadas com metodologias diversificadas.

Revelaram ainda, que seus professores tinham uma visão ampla do contexto educacional e uma didática que buscava a compreensão do ser em formação. Já dois das áreas de linguagens e códigos e de Matemática relataram que alguns professores eram excelentes, porém algo muito tradicional em suas estratégias pedagógicas. Somente um dos profissionais da área de linguagens e códigos e dois da área de ciências humanas tiveram lembranças de práticas precárias e até mesmo arcaicas.

Com bases nestes relatos, Enricone (2007) faz a relação das lembranças, juntamente, com a formação durante o ensino superior.

Esse cenário nos aponta para a necessidade de pensarmos o desenvolvimento profissional atrelado ao desenvolvimento pessoal, considerando que as crenças, os conhecimentos, os objetivos de cada pessoa são fundamentais para a atuação docente, pois cada uma “tem sua própria subjetividade, seus valores, seus afetos, suas crenças, seus sentimentos, suas opiniões...” E que o processo de “ensinar não é algo neutro; tem carga afetiva”. (ENRICONE, 2007, p. 154).

Corroborando com o autor, este processo de ensino e aprendizagem não deve ser algo rígido, uma vez que os professores formadores devem considerar o processo de aprendizagem dos seus alunos, rompendo barreiras da profissão e contribuindo para o futuro deste profissional, diversificando suas abordagens e metodologias encantando este aluno pela profissão.

Outro autor que relata sobre as lembranças que repercutem na formação docente é Castanho (2001) que, ao trazer sua trajetória no ensino superior, retrata sobre os docentes que marcaram seu caminho acadêmico, demonstrando-se organizados em “seu trabalho visando ao progresso de seus alunos, evitando situações caóticas e promovendo interações enriquecedoras.” (CASTANHO, 2001, p. 159). Assim, constata-se a relevância do papel docente frente à formação e à influência que estes ocasionam na formação de discentes que atuarão na docência.

Na sequência, os profissionais foram indagados se as práticas metodológicas dos docentes que passaram por suas formações, refletiam ou influenciavam, de alguma forma, na sua prática docente. Os dados mostraram que seis profissionais

das áreas de matemática e ciências da natureza, das áreas de linguagens e códigos e de ciências humanas acreditam que são influenciados em alguns momentos pelos seus docentes em suas práticas pedagógicas.

Porém, três das duas últimas áreas citadas, relataram não sofrer influências, pois o convívio e a experiência talvez não fosse o que esperavam encontrar nos seus docentes. Como forma de sanar esta lacuna citada, optaram buscar aperfeiçoamento, com outros profissionais, em diversas áreas, que complementam esse déficit na aprendizagem.

Validando o exposto, Zabalza (2004) afirma que “boa parte de nossa capacidade de influência nos estudantes têm origem no que somos como pessoas, na nossa forma de nos apresentarmos, nas nossas modalidades de relação com eles”. (ZABALZA, 2004, p. 131). Deste modo, ressalta-se que no mundo contemporâneo o professor reproduz experiências que ele considera boa e algumas nem tanto.

Reafirmando o exposto acima, De Almeida Menezes e Reis (2011), abordam a temática sobre a construção de identidades pessoais e profissionais durante a formação, e afirmam que “para docentes em formação, o memorial pode ser um primeiro instrumento que lhes possibilite tanto a reflexão sobre seu conhecimento teórico quanto à tomada de consciência das escolhas realizadas, motivadoras de seu percurso até à licenciatura.” (DE ALMEIDA MENEZES E REIS, 2011, p.2), ou seja, os futuros profissionais podem usar seus professores do ensino superior como forma de admiração para se espelharem, ou não, no decorrer da carreira, partindo ao encontro destas práticas.

No decorrer da pesquisa, quando indagados sobre quais metodologias são utilizadas em suas aulas, dois professores da área de matemática e um da área de linguagens e códigos, disseram que utilizavam em suas aulas, práticas tecnicistas. Outros dois da área de linguagens e códigos e de ciências sociais, não souberam relatar as metodologias utilizadas. Um professor da área de ciências da natureza e outro da área de linguagens e códigos relataram que realizam avaliações contínuas e metodologias diferenciadas, sem especificá-las. Por fim, um entrevistado da área de ciências naturais relatou o uso de práticas construtivistas e outro da área das ciências sociais evidenciou o uso da metodologia sociointeracionista. Destaca-se que ambos, assim como os anteriores, não especificaram quais seriam essas práticas, focando apenas em suas metodologias, sem exemplificá-las.

Perante o exposto, Borges e Alencar (2014) contribuem e salientam, quanto ao processo de aprendizagem e condução à formação docente, que não basta saber reportar as metodologias utilizadas, mas sim entendê-las no seu processo de funcionamento e estruturação para executá-la.

A utilização dessas metodologias pode favorecer a autonomia do educando, despertando a curiosidade, estimulando tomadas de decisões individuais e

coletivas, advindos das atividades essenciais da prática social e em contextos do estudante. Dentre umas das Metodologias Ativas utilizadas está a problematização, que tem como objetivo instigar o estudante mediante problemas, pois assim ele tem a possibilidade de examinar, refletir, posicionar-se de forma crítica. (BORGES E ALENCAR, 2014, p.120).

Perante a colocação, a busca por metodologias diversificadas e inovadoras que proporcionem uma interação e satisfação no processo de ensino e aprendizagem é enriquecedora tanto para aluno quanto para o professor, pois aquele terá curiosidade e prazer na construção autônoma do conhecimento e este, por meio de tais ferramentas, contribuirá para o planejamento e organização, resignificando, dessa forma, suas práticas pedagógicas, traçando metas por um ensino de qualidade.

Colaborando com esta afirmação, Ferreira (1999, p. 22) conceitua didática como a “arte de ensinar; o procedimento pelo qual o mundo da experiência e da cultura é transmitido pelo educador ao educando, nas escolas ou em obras especializadas. Conjunto de teorias e técnicas relativas à transmissão do conhecimento”. Com isso, a concepção de didática exposta pelo autor, nos faz refletir sobre o conjunto que permeia a profissão docente, destacando sua relevância, com tão pouca valorização por ambas as esferas, desde a falta de materiais e espaços físicos adequados, salários insalubres, confronto da família em torno do comprometimento e conhecimento do professor, ocasionando, muitas vezes, num abandono da própria gestão, composta por colegas da mesma profissão.

Ressalta-se do mesmo modo, a importância de um planejamento coerente, sempre levando em consideração o contexto do aluno, posicionando-o no centro do processo de ensino, construindo, a partir dele, estratégias pedagógicas que auxiliem aluno e professor na construção do processo epistemológico da aprendizagem, em que o professor consiga perceber a compreensão do exposto em sua aula, através da devolutiva do aluno.

Na sequência de análise dos dados e reflexão, os entrevistados foram provocados a avaliar as metodologias citadas anteriormente. Destaca-se a resposta de um professor da área de matemática ao revelar que primeiro considera o contexto do aluno para a elaboração da sua prática; já outro professor da área de ciências sociais apontou a sua metodologia apenas como positiva, sem dar informações mais detalhadas; outro professor de matemática conceituou sua metodologia como complexa que, segundo ele, exige muito estudo. Os demais entrevistados não souberam responder.

Com isso, a partir de uma autoavaliação, surgiram respostas vagas e inseguras nos relatos, pois a maioria não soube criar critérios para esta, em relação as suas próprias aulas, destacando assim, apenas a escolha metodológica, pois segundo relatos dos mesmos, estes usam apenas aquelas que “acreditam” ser mais adequada. Desse modo, os autores Vilela e Souza, MCNamee e Dos Santos (2010)

contribuem:

Não estamos sugerindo que indivíduos constroem realidades de maneira isolada, em uma orientação individualista sobre a origem do conhecimento. Nenhuma ação tem sentido sozinha. Nós podemos apenas construir significados na relação com os outros e, se queremos abrir espaço para diferentes possibilidades emergirem, podemos apresentar diferentes recursos conversacionais como forma de convidar as pessoas para construção de padrões de relação alternativos. (...) Em outras palavras, o movimento construcionista não propõe uma filosofia do “tudo é possível”, ou seja, que qualquer construção sobre o mundo pode ser feita, tendo em vista que as pessoas estão limitadas (bem como potencializadas) pelos aspectos históricos, contextuais e relacionais de suas interações. (VILELA E SOUZA, MCNAMEE E DOS SANTOS, 2010, p. 599).

Em vista disso, quando há imposição de algo a alguém, talvez não seja possível avaliar ou saber por onde começar esta autoavaliação, pois o processo de construção parte apenas da concepção do professor que, muitas vezes, não apresenta outros conhecimentos, não sai do seu contexto e não tem consciência de que a metodologia utilizada pode não ser a mais indicada para aquele aluno.

Nesse viés, a linguagem torna-se relevante para a formação da identidade (HALL, 2006) do indivíduo e, se o mesmo, está disposto a abrir espaços para emergirem diferentes possibilidades de aprendizagens, certamente, é através da palavra que se compreende que papéis desempenham e como ocorrem as relações sociais nos múltiplos ambientes.

Investigou-se, com base na formação dos entrevistados, se as grades curriculares ofertadas nos cursos de origem atendem às demandas atuais de sua área. Das respostas, quatro dos entrevistados, das áreas de matemática, linguagens e códigos e ciências sociais, responderam não atender; outros três, da área de matemática e ciências naturais, disseram que as grades curriculares ofertadas nos cursos de origem atendem as demandas atuais de sua área. No entanto, dois professores da área de linguagens e códigos não responderam a questão.

Observa-se, ainda, que a graduação deste professor, muitas vezes, não é o suficiente para atender as demandas neste novo contexto de mundo, em que o papel do educador não é mais apenas transmitir conhecimento e, sim, propiciar aos seus alunos, os meios para que eles possam desenvolver não só habilidades e competências, mas relacionar o conhecimento com a produção de sentido, identidade, poder e autoridade (LEA; STREET, 2014).

Corroborando com isso, Delors (2004) propõem os quatro pilares da educação, visando auxiliar aos professores tanto na busca constante por conhecimento e inovação, quanto na transmissão dele, uma vez que, na condição de educadores todos devem ensinar saberes que proporcionem aos alunos, mecanismos para que os mesmos desempenhem de maneira competente as mais diversas funções em sua vida.

Nesse viés, propõe-se um entrelaçamento entre professor, escola, sociedade

com os quatro pilares da educação, em que ambos devem cumprir seus papéis sociais, complementando-se a partir da sustentação e ramificação desta perspectiva educacional, em que o professor construirá, com sua identidade social, os quatro pilares e a organização de suas metodologias, perante os alunos de maneira esclarecedora, em que a escola/sociedade deve assumir seu papel, como mediadora deste sistema, com participação efetiva, na visão de um mundo melhor.

Contudo, cabe ressaltar que nenhum dos entrevistados justificou sua resposta, demonstrando, talvez, a falta de comprometimento e participação em querer saber o que o currículo desenvolve ao longo de sua trajetória acadêmica. Sobre o comprometimento da construção do currículo, na dimensão dos quatro pilares, Maldaner (2007) afirma que estudantes, professores e escola têm que se envolver:

Não adequadamente contextualizados, conteúdos escolares não extrapolam limites de cada campo disciplinar e ficam aquém da ciência atual, sendo precárias as incursões no conhecimento contemporâneo. Estudantes e professores, em contexto universitário ou escolar, pouco se envolvem em discussões sobre os fundamentos dos conteúdos do ensino, sobre os pensamentos que sustentam e justificam cada conteúdo ensinado/aprendido na escola. (MALDANER, 2007, p. 114).

Por fim, com base na análise dos dados, percebe-se a relevância da compilação e do comprometimento de cada esfera, pois quando o ego se expressa, de certa forma, acaba não proporcionando este equilíbrio entre as instituições e cada um age a seu bel prazer. Esta relação se perde no decorrer do tempo e, independente da área, os anseios e visões são díspares, provavelmente, por serem oriundos de diferentes formações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se, através desta investigação, o quanto há defasagem na educação superior, pois muitos dos entrevistados queixaram-se da base oferecida em sua formação inicial, ressaltando a busca por outros meios de conhecimento, assim como o obscurantismo por parte da maioria, com relação a algumas questões, não respondendo ou equivocando-se ao fazê-las.

Com relação às indagações voltadas às metodologias utilizadas, nota-se que alguns deles não explicaram qual é o método que utilizam em suas aulas, supondo que o real papel da escola não está sendo cumprido, pois os professores têm autonomia para abarcar seus alunos, no entanto, a mesma pode estar eximindo-se do acompanhamento deste, perante seu comprometimento.

Pois isso, os mesmos demonstram possuir dificuldades em saber o que precisam ensinar e para quem, revelando um ponto preocupante, visto que a escola deveria fornecer uma base para que seus alunos compreendam o seu contexto

e sejam participativos no seu processo de aprendizagem, mas para isso, os professores precisam entender as esferas e os instrumentos que a compõem, pois os mesmos devem/deveriam ser os mediadores do conhecimento.

Portanto, para o pleno exercício da docência o professor precisa se desacomodar e buscar mecanismos para sanar as suas próprias defasagens, seja a partir das circunstâncias didáticas, busca por aportes referenciais, ou até mesmo no que se refere ao comprometimento da sociedade na participação e formação de seus futuros educandos.

Sendo assim, podemos ver quanto a trajetória desses professores é marcada pelos diversos profissionais que um dia passaram por sua formação e remetem a boas lembranças, metodologias docentes, profissionais reflexivos e outros nem tanto, os quais contribuíram para atuação profissional destes docentes, para que os mesmos saibam como queriam ou não ser vistos pelos seus alunos.

A proposta interessante, no que diz respeito a saberes, que cada vez mais são essenciais e precisam estar diretamente conectados a todas as áreas do conhecimento, corroboram com a visão dos quatros pilares da educação, pelo fato de a escola possuir o dever de transpassar as barreiras que impossibilitem o crescimento de seus alunos, tendo a obrigação de tornar-se um espaço que estimule a cooperação, a criatividade e a busca pelo conhecimento.

Cabe, portanto, através deste trabalho, alertar a relevância em rever as matrizes curriculares dos cursos de graduação, buscando atender as demandas dos profissionais, mesmo com a ciência de que não é possível em quatro ou cinco anos, aprender tudo que poderá ser colocado em prática no exercício da profissão. Portanto, neste estudo, defende-se que os cursos de licenciaturas, que formam e habilitam os profissionais, ofereçam possibilidade de não somente priorizar um conjunto de habilidades, mas que seus egressos saibam usar adequadamente a linguagem em comunidades particulares, tendo relação com a produção de sentido, identidade, poder e autoridade, como preconiza os estudos dos letramentos para, assim, contribuir com a qualidade do ensino na educação, em todas as áreas do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Elisabeth Maciel de. Avaliação da técnica de amostragem “Respondent-driven Sampling” na estimação de prevalências de Doenças Transmissíveis em populações organizadas em redes complexas. Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca – ENSP; Rio de Janeiro: Ministério da Saúde – Fiocruz, 2009. Dissertação de Mestrado, 99p.

AMARAL, Adriana. Autonetnografia e inserção online: o papel do pesquisador-insider nas práticas comunicacionais das subculturas da Web. *Fronteiras-estudos midiáticos*, v. 11, n. 1, p. 14-24, 2009.

- ANDRÉ, Marli (org.). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas: Papirus. 2001.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra 4a. ed. Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BORGES, Tiago Silva. ALENCAR, Gidéia. “Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior.” Cairu em Revista 3.4 (2014): 119-143.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf
- CARDOSO, Fernando Henrique. Presidência da República - Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 03 dez. 2018.
- CASTANHO, Maria Eugênia. Sobre professores marcantes. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Org.). *Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior*. São Paulo: Papirus, 2001.
- CERQUEIRA, Hélvia. *A importância da busca pela qualificação profissional*. 2012.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática** / Maria Isabel da Cunha - Campinas. SP: Papirus, 1989. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. Educ. Pesqui., São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1096.pdf Acesso em: 25 abr. 2019.
- DE ALMEIDA MENEZES, Danielle; REIS, Cláudia Maria Bokel. **A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES PESSOAIS E PROFISSIONAIS EM MEMORIAIS DE FORMAÇÃO: ESCOLHAS E DILEMAS DE LICENCIANDOS EM LETRAS PORTUGUÊS-INGLÊS**. 2011.
- DEBRY, Marianne; LECLERCQ, Dieudonné; BOXUS, Elise. (1998). De nouveaux défis pour la pédagogie universitaire. In D. Leclercq (Ed.), *Pour une pédagogie universitaire de qualité* (pp. 55-80). Sprimont: Mardaga
- DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. 9ª ed. São Paulo: Cortez. 2004. 288p.
- ENRICONE, Délcia. A universalidade e a aprendizagem da docência. In: CUNHA, M. I. da (Org.). *Reflexões e práticas em Pedagogia Universitária*. São Paulo: Papirus, 2007.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Aurélio século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa*. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FIAD, Raquel Salek. **A escrita na universidade**. Revista da ABRALIN, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369. 2ª parte 2011
- GARDNER, Howard; VERONESE, Maria Adriana Veríssimo. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Artes Médicas, 1995.
- GOULART, Cecília. **Letramento e modos de ser letrado**: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, 450-562, set./dez. 2006.

HALL, Stuart. **Identidade Cultural na Pós-modernidade**. 11 edição DP&A, 2006.

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica. *Revista EM EXTENSÃO*, Uberlândia, V. 7, 2008. Disponível em: www.seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/20390/10860. Acesso em: 25 abr. 2019.

KLEIMAN, Angela Bustos. **Professores e agentes de letramento**: identidade e posicionamento social. *Filologia e Linguística Portuguesa*, Universidade de Campinas, Campinas, n. 8, 409-424, 2006. Disponível em <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i8p409-424>

LA BOÉTIE, Étienne de. eBookLibris. 2006. Discurso sobre a servidão voluntária. 1549. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/boetie.html> Acesso em: 24 abr. 2019.

LEA, Mary; STREET, Brian. **O modelo de letramentos acadêmicos**: teorias e aplicações. *Filol. Linguíst. Port.* São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014. Tradução de Fabiana Komesu e Adriana Fischer.

MALDANER, Otávio Aloisio; ZANON Lenir Basso. **Fundamentos e Propostas de Ensino de Química para a Educação Básica no Brasil**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

MITCHELL, Peter. (1985) **A teacher's view of Educational Research**. In M. Shipman (Ed.) *Educational Research: Principles, Policies and Practices* (p.81-96). London: Falmer Press. Rio Grande do Sul. Editora Unijuí. 2003.

NÓVOA, Antônio. **A formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antônio (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 93-114.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. **Pedagogia universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

READINGS, Bill. *A universidade em ruínas*. Coimbra: Angelus Novus, 2003.

REGO, Tereza Cristina. Configurações sociais e singularidades: o impacto da escola na constituição dos sujeitos. In: OLIVEIRA, M. K. de; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Orgs.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*, São Paulo: Moderna, 2002.

SILVA, Lenildes Ribeiro – Unesco: **Os quatro pilares da “educação pós-moderna”**. *Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG*, 33 (2): 359-378, jul./dez. 2008.

STREET, Brian. **Perspectivas interculturais sobre o letramento**. *Filologia e Linguística Portuguesa*, n 8. São Paulo, SP: Humanitas, 2006.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O professor como ator racional: **Que racionalidade, que saber, que julgamento?** In: PASQUAY, L.; PERRENOUD, Philippe.; ALTET, Marguerite.; CHALIER, Évelyne. (Orgs.). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* 2.ed. ver. Porto Alegre: Artmed, 2001. Reimpressão 2008.

VEIGA, Ilma. Passos. Alencastro. **Docência: formação, identidade profissional e inovações didáticas**. In: SILVA, Aida. Maria. Monteiro. et all. Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: Desafios para a Inclusão Social. Recife: ENDIPE, p. 467-484. 2006.

VILELA E SOUZA, Laura; MCNAMEE, Sheila; DOS SANTOS, Manoel Antônio. Avaliação como construção social: investigação apreciativa. *Psicologia & Sociedade*, v. 22, n. 3, 2010.

VIRGOLIM, Angela. *Altas Habilidades/Superdotação Inteligência e Criatividade*. São Paulo: Papirus, 2007.

ZABALZA, Miguel. *O ensino universitário: Seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aplicativo 10, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 68, 69

Aprendizagem 3, 4, 6, 7, 9, 11, 13, 14, 15, 18, 19, 22, 25, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 55, 57, 58, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 71, 72, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 97, 98

Aula Prática 93, 95

C

Contemporaneidade 1, 6, 8

D

Didática 13, 15, 22, 25, 28, 30, 32, 34, 35, 36, 68, 80

Discente 7, 10, 38, 47, 53, 59, 61, 63, 82, 83, 84, 86, 89, 91, 95, 97

Docente 1, 2, 5, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 20, 22, 30, 32, 35, 47, 50, 56, 57, 59, 61, 82, 83, 86, 88, 91

E

Educação 1, 2, 5, 6, 8, 9, 11, 12, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 27, 30, 31, 33, 34, 36, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 63, 64, 68, 69, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 89, 91, 92, 93, 95, 98, 99

Educação Infantil 33, 34, 82, 83

Ensino 2, 6, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 51, 52, 55, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 94, 95, 96, 97, 98, 99

Epistemologia 47

Escola 3, 6, 10, 16, 17, 18, 20, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 69, 99

F

Formação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 27, 28, 30, 36, 40, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 63, 78, 80, 83, 86, 88, 89, 91, 97, 99

Formação Docente 1, 5, 13, 14, 22

G

Gênero Textual 70, 74, 75, 76, 78

I

Inovação 16, 57, 62, 63

Intervenções 82, 84

L

Ludicidade 86, 90

M

Metodologia Ativa 37, 38, 40, 41, 44, 82, 83, 94, 96, 98

P

Professor 1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 58, 59, 61, 63, 64, 73, 75, 77, 78, 79, 87, 89, 90, 93, 95, 96, 97, 99

R

Relação Pedagógica 22, 25, 28, 29, 30, 31, 32, 36

Relato de experiência 37, 41, 42, 59, 67, 82, 83, 86, 88, 93, 96

Resumo 1, 22, 37, 46, 57, 65, 70, 72, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 82, 86, 93

S

Socialização 46, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 73

T

Tecnologia 4, 52, 54, 57, 60, 61, 62, 68

Tecnologias de Informação e Comunicação 57, 58, 65

Tutoria 37, 38, 41, 42, 43, 44

U

Universidade 6, 7, 12, 19, 20, 22, 36, 37, 44, 45, 46, 50, 53, 54, 55, 56, 58, 63, 70, 71, 72, 76, 78, 79, 80, 86, 98, 99

 **Atena**
Editora

2 0 2 0