

INQUIETAÇÕES E PROPOSITURAS NA FORMAÇÃO DOCENTE 3

Karina de Araújo Dias
(Organizadora)



Atena
Editora
Ano 2020

INQUIETAÇÕES E PROPOSITURAS NA FORMAÇÃO DOCENTE 3

Karina de Araújo Dias
(Organizadora)



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: Karine de Lima

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

Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

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

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

Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros

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

Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros

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
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
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
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Fernando José Guedes da Silva Júnior – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
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
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
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 Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
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
Prof^a Dr^a 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^a Dr^a Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Prof^a Dr^a Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof^a Dr^a Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof^a Dr^a Andrezza Miguel da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof^a Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Prof^a Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Prof^a Dr^a Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof^a Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Prof^a Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Prof^a Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Prof^a Dr^a Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Prof^a Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof^a Ma. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco

Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA
 Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis
 Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
 Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
 Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
 Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
 Prof. Me. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
 Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
 Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
 Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
 Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
 Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
 Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
 Prof. Me. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
 Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
 Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
 Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
 Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
I58	<p>Inquietações e proposituras na formação docente 3 [recurso eletrônico] / Organizadora Karina de Araújo Dias. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-5706-040-7 DOI 10.22533/at.ed.407201805</p> <p>1. Educação – Pesquisa – Brasil. 2. Professores – Formação. 3. Prática de ensino. I. Dias, Karina de Araújo.</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

A coletânea de artigos que compõe a obra “Inquietações e Proposituras na Formação Docente”, já em seu terceiro volume, expressa a relevância da temática da formação docente e suas interlocuções de distintos campos de conhecimento, linhas teóricas e escolhas metodológicas. Marcadamente, a partir da década de noventa, a formação de professores é atravessada por um amplo conjunto de reformas educacionais que conferem transformações ao campo, imprimindo contornos diversos às diferentes práticas em curso e que podem ser observadas por meio das problemáticas de pesquisa que vem mobilizando esforços de distintos pesquisadores.

Nesse volume, composto por quatro eixos e totalizando dezesseis capítulos, é possível observar a capilaridade com que investigações com esse teor se materializam em variados âmbitos e abordagens teórico-metodológicas.

O primeiro eixo *Abordagens teóricas e o estado da arte das pesquisas sobre formação docente* contempla investigações que dialogam sobre as matrizes, de ordem teórica e metodológica, que cercam a problematização da formação de professores, bem como apresenta um balanço das pesquisas com esse recorte nas últimas décadas.

Na sequência, o eixo *Itinerários de pesquisa sobre a formação no ensino superior* apresenta resultados de estudos que têm, como eixo comum, a formação docente desenvolvida nas universidades em diferentes segmentos.

O eixo três, *Relatos de experiência na formação de professores da educação básica*, congrega vivências formativas voltadas aos docentes que atuarão na educação básica e que tem o “chão da escola” como chave para a reflexão sobre seus processos pedagógicos.

Por fim, o último eixo intitulado *Novos desafios da educação e formação contemporânea no Brasil* traz para o centro do debate discussões acerca dos novos temas que perpassam os percursos formativos na contemporaneidade.

Cumprir destacar a qualidade e abrangência dos temas apresentados.

Espero que apreciem a leitura.

Dr^a Karina de Araújo Dias
Organizadora

SUMÁRIO

EIXO 1: ABORDAGENS TEÓRICAS E O ESTADO DA ARTE DAS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE

CAPÍTULO 1 1

FORMAÇÃO CONTÍNUA E REFLEXIVA: ARTICULANDO TEORIA, PRÁTICA E SABERES DOCENTES

Roberto Lima Sales

Patricia Luciano de Farias Teixeira

DOI 10.22533/at.ed.4072018051

CAPÍTULO 2 13

40 ANOS DE EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL: ENTRE AVANÇOS E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nedia Maria de Oliveira

Paula Andréa de Oliveira e Silva Rezende

DOI 10.22533/at.ed.4072018052

CAPÍTULO 3 31

BALANÇO DE PRODUÇÃO: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO DOCENTE BACHAREL PRINCIPIANTE NO ENSINO SUPERIOR

Ana Flávia Cintra Vieira

DOI 10.22533/at.ed.4072018053

EIXO 2: ITINERÁRIOS DE PESQUISA SOBRE A FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

CAPÍTULO 4 44

A SIGNIFICÂNCIA E A FUNCIONALIDADE DAS NOVAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Maria Nádia Alencar Lima

Sebastião Rodrigo do Remédio Souza de Oliveira

Alessandra Epifanio Rodrigues

Vanessa Mayara Souza Pamplona

DOI 10.22533/at.ed.4072018054

CAPÍTULO 5 57

AO LER AS CARTAS DE EULER: A RESPEITO DA LEITURA DOS MESTRES AO FORMAR PROFESSORES

Guilherme Augusto Vaz de Lima

DOI 10.22533/at.ed.4072018055

CAPÍTULO 6 69

DIÁLOGO AUTÊNTICO E DIÁLOGO SUPERFICIAL ENTRE CIÊNCIA E RELIGIÃO E O ENSINO DAS CIÊNCIAS: PERSPECTIVAS PARA A REALIZAÇÃO DE UMA PESQUISA

Elane Chaveiro Soares

Ana Paula Albonette de Nóbrega

Laiene Maria Rodrigues dos Santos

Suzilene Damazio de Lara Campos

DOI 10.22533/at.ed.4072018056

CAPÍTULO 7 82

A TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Geovane César dos Santos Albuquerque
Juliana Harumi Chinatti Yamanaka
Simone Braz Ferreira Gontijo

DOI 10.22533/at.ed.4072018057

CAPÍTULO 8 91

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: NARRATIVAS, CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E EXPERIÊNCIAS

Gilmar Bueno Santos
Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli

DOI 10.22533/at.ed.4072018058

EIXO 3: RELATOS DE EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

CAPÍTULO 9 106

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DA DOENÇA DE CHAGAS: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO MÉDIO

Celma Pereira dos Santos
Leicy Francisca da Silva
Marcelo Duarte Porto

DOI 10.22533/at.ed.4072018059

CAPÍTULO 10 122

A MÚSICA E A DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES

Jackeline Rodrigues Gonçalves Guerreiro
Patrícia Alzira Proscêncio
Tatiane Mota Santos Jardim

DOI 10.22533/at.ed.40720180510

CAPÍTULO 11 134

APRENDIZAGEM BASEADA EM EQUIPES (ABE) NO ENSINO MÉDIO: RELATOS DE UMA OFICINA DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES

Carolina Roberta Ohara Barros e Jorge da Cunha
Fabiana Aparecida da Silva
Fabiola Beppu Muniz Ramsdorf
Simone Galli Rocha Bragato

DOI 10.22533/at.ed.40720180511

CAPÍTULO 12 142

PLANEJAMENTO NA ESCOLA DA INFÂNCIA: UM OLHAR PARA AS INTENÇÕES PEDAGÓGICAS DOCENTES

Eliene Amara Bernardo Scaglioni

DOI 10.22533/at.ed.40720180512

EIXO 4: NOVOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO CONTEMPORÂNEA NO BRASIL

CAPÍTULO 13 154

ONDE ESTÁ O MEU ALUNO? REFLEXÕES SOBRE TECNOLOGIAS E A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Ana Carolina Carius

DOI 10.22533/at.ed.40720180513

CAPÍTULO 14 163

FATORES ESTRESSORES EM DOCENTES DE ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS DE UM MUNICÍPIO DO VALE DO RIO DOS SINOS/RS

Marina Fritz

Maristela Cassia de Oliveira Peixoto

DOI 10.22533/at.ed.40720180514

CAPÍTULO 15 174

O ENSINO DE CIÊNCIAS EM UM ESPAÇO DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: O USO DAS TRILHAS ECOLÓGICAS EM UMA ABORDAGEM AUSUBELIANA

Camila Pereira Batista Sousa

Marcelo Duarte Porto

José Divino dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.40720180515

CAPÍTULO 16 188

O PROFESSOR DO SÉCULO XXI E AS POSSIBILIDADES DE UMA FORMAÇÃO EM ESPAÇOS DISRUPTIVOS DE APRENDIZAGEM

Adriana dos Santos

Adriano Canabarro Teixeira

DOI 10.22533/at.ed.40720180516

SOBRE A ORGANIZADORA..... 203

ÍNDICE REMISSIVO 204

40 ANOS DE EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL: ENTRE AVANÇOS E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Data de aceite: 30/04/2020

Nedia Maria de Oliveira

Recanto Infantil Roda Pião

São João del Rei - MG

Paula Andréa de Oliveira e Silva Rezende

IFMG Instituto Federal de Educação, Ciência e

Tecnologia de Minas Gerais- Campus Ribeirão

Das Neves

RESUMO: Nos últimos 40 anos houve uma ênfase nas discussões acerca da formação de professores e em especial, no Curso de Pedagogia. Constata-se uma dificuldade em formar docentes para o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) como ferramenta pedagógica em uma sociedade que já incorporou no cotidiano o uso das tecnologias. O objetivo principal foi sintetizar os avanços e desafios da formação de professores nas últimas quatro décadas e as dificuldades que ainda precisam ser superadas. Foi utilizado uma pesquisa bibliográfica a partir dos termos formação docente e tecnologias e utilizou-se uma pesquisa documental nos principais arquivos legais relacionados às políticas públicas de formação docente. A delimitação da pesquisa foi no período de 1970 a 2018. Os principais resultados foram a necessidade de transformar os cursos de Pedagogia e os

docentes que nele atuam, e assim, atenderem a uma demanda da sociedade para a educação atual em função do novo perfil profissional na contemporaneidade.

PALAVRAS-CHAVE: Curso de Pedagogia. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Formação de Professores.

40 YEARS OF PUBLIC EDUCATION IN BRAZIL: AMONG PROGRESS AND CHALLENGES IN TEACHER TRAINING

ABSTRACT: In the last 40 years there has been an emphasis on the discussions about teacher training and, in particular, on the Pedagogy Course. It is difficult to train teachers to use digital information and communication technologies (TDIC) as a pedagogical tool in a society that has already incorporated the use of technologies into everyday life. The main objective was to synthesize the advances and challenges of teacher training in the last four decades and the difficulties that still need to be overcome. It was used a bibliographical research from the terms teacher training and technologies and a documentary research was used in the main legal files related to the public policies of teacher training. The delimitation of the research was from 1970 to 2018. The main results were the need to transform the Pedagogy courses and the teachers who work

in it, and thus, to meet a demand of society for the current education in function of the new professional profile in contemporary times.

KEYWORDS: Pedagogy Course. Digital Information and Communication Technologies. Teacher training.

40 AÑOS DE EDUCACIÓN PÚBLICA EN BRASIL: ENTRE AVANCES Y DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES

RESUMEN: En los últimos 40 años hubo un énfasis en las discusiones acerca de la formación de profesores y en especial, en el Curso de Pedagogía. Se constata una dificultad en formar docentes para el uso de las tecnologías digitales de información y comunicación (TDIC) como herramienta pedagógica en una sociedad que ya incorporó en el cotidiano el uso de las tecnologías. El objetivo principal fue sintetizar los avances y desafíos de la formación de profesores en las últimas cuatro décadas y las dificultades que aún necesitan ser superadas. Se utilizó una investigación bibliográfica a partir de los términos formación docente y tecnologías y se utilizó una investigación documental en los principales archivos legales relacionados a las políticas públicas de formación docente. La delimitación de la investigación fue en el período de 1970 a 2018. Los principales resultados fueron la necesidad de transformar los cursos de Pedagogía y los docentes que en él actúan y así atender a una demanda de la sociedad para la educación actual en función del nuevo perfil profesional en la contemporaneidad.

PALABRAS CLAVE: Curso de Pedagogía. Tecnologías Digitales de Información y Comunicación. Formación de profesores.

1 | INTRODUÇÃO

Ao longo desses mais de 40 anos de existência do curso de Pedagogia percebe-se que ele sempre esteve no foco das discussões. Apresentou alguns avanços, mas continua gerando debates sobre a formação de professores. É importante as discussões sobre o curso, pois ele é uma das bases da educação do país. Apesar dessas discussões, constata-se ainda uma precariedade na formação docente que não acompanha a evolução da sociedade e em especial das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).

As discussões consolidadas ao longo desse período fundamentaram a Lei das Diretrizes e Bases (LDB) em algumas de suas versões mais recentes, em especial a LDB 9394/96 que trouxe para o debate novas modalidades para a formação de professores.

A realidade social atual é de uma sociedade que incorporaram no cotidiano inúmeras tecnologias que impactam a vida das pessoas e conseqüentemente, a educação. Reflete desse modo nos processos formativos que necessitam apropriar

dos recursos tecnológicos e utilizar de forma significativa como ferramenta pedagógica.

Partindo da premissa de que o curso de Pedagogia é uma das bases para a educação nacional e forma professores para a educação básica, pergunta-se: Como se encontra a formação de professores na atualidade, em especial, nos cursos de Pedagogia para o uso pedagógico das TDIC? Essa formação está em consonância com a realidade social? Atende aos pressupostos legais de forma eficiente e eficaz? Quais os avanços e desafios vivenciados pelos professores formadores do curso nos últimos quarenta anos? É uma política pública contemporânea ou necessita de inovações?

O objetivo principal foi sintetizar os avanços e desafios da formação de professores nas últimas quatro décadas e as dificuldades que ainda precisam ser superadas. Como objetivos específicos: a) provocar uma reflexão sobre as políticas públicas no Brasil, em especial a legislação vigente, para a formação de professores na atualidade; b) discutir o papel das tecnologias digitais no contexto de formação docente em comparação com o uso delas na realidade social; c) analisar os caminhos da formação de professores nas últimas quatro décadas e sua relação com o mundo moderno.

Na busca de caminhos para vislumbrar algumas respostas as questões anteriores e atender aos objetivos propostos, neste artigo serão apresentados os instrumentos legais que impactaram a formação de professores para o uso das TDIC a partir da Lei 5692/71 e também como é complexa a formação de professores para a adoção das tecnologias digitais como instrumentos de mediação dos processos de ensino e de aprendizagem. Será exposto

Será examinado o caminho percorrido pelo curso de Pedagogia, a partir dos anos de 1970 até o momento atual e suas relações na sociedade e na formação de professores para a educação básica, enquanto política pública para uso das TDIC como ferramenta pedagógica.

Por fim serão apresentados alguns avanços, dificuldades e desafios em relação à incorporação das TDIC no curso de Pedagogia como recurso pedagógico na atualidade e propor reflexões para a transformação da escola de professores a partir das novas habilidades e competências exigidas pela modificação do mercado de trabalho.

A reflexão sobre a formação de professores na atualidade se justifica pela necessidade de aproximar teoria e prática na busca da formação de um profissional qualificado e preparado para as exigências de uma sociedade altamente tecnológica e na qual, o uso das TDIC como recurso educacional é necessário para atender as demandas sociais. Espera-se contribuir para a academia suscitando um debate sobre inovações nas políticas públicas para o uso das tecnologias digitais no curso de Pedagogia e para que os docentes que atuam no curso de formação repensem suas práticas pedagógicas de forma a despertar os alunos para um conhecimento e utilização das TDIC no exercício docente.

A pesquisa bibliográfica será uma das técnicas de pesquisa utilizada e será feita

a partir dos termos chaves: formação de professores e tecnologia em bases de dados, livros, teses, dissertações, artigos dentre outros. Outra técnica será a pesquisa em documentos legais considerados relevantes para as políticas públicas relacionadas à formação docente.

O espaço temporal foi delimitado a partir dos anos de 1970 até 2018, completando quatro décadas para a pesquisa da formação de professores e tecnologia no que tange às mudanças ocorridas.

2 | CONTEXTO LEGAL

A história da Educação e do curso de Pedagogia no Brasil nas últimas quatro décadas é marcada por instrumentos legais que modificaram significativamente a concepção de formação de professores, por isso exigem uma leitura um pouco mais atenta dos imbricados movimentos que relacionam a formação de professores às políticas educacionais, culturais, científicas, tecnológicas e de comunicação.

A LDB 4024/61 possuía um capítulo sobre a formação de professores para o magistério, aperfeiçoado em 1962 com o estabelecimento de um currículo mínimo a ser cumprido na formação (REZENDE, 2017).

A Lei 5692/71 modificou de forma significativa a percepção sobre a formação de professores. Expandiu os cursos para formação docente, verticalizou, dentro da estrutura do ensino nacional, os cursos normais.

Em seu Capítulo V, intitulado Dos Professores e Especialistas nota-se, a alteração mais visível instituída pela 5692/71 que diz respeito à organização do sistema de ensino em graus, transformando o antigo curso Normal em uma das habilitações profissionais do 2º grau. Antes da Lei nº 5692/71, o curso Normal habilitava professores regentes para o primário a nível ginasial, e a nível colegial habilitava professores primários. O curso passou de uma formação mínima exigida a nível ginasial para de 2º grau (que correspondia ao antigo colegial).

Na formação do professor, o artigo 33 da referida lei instituiu as múltiplas competências no ensino superior

A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação. (BRASIL, 1971)

Houve, portanto, uma elevação na exigência da formação mínima, mas por outro lado, perdeu-se ao caracterizar o curso como uma mera habilitação profissional entre tantas outras.

Quanto ao curso de Pedagogia é importante salientar que nos anos de 1960, antes da promulgação da nova lei houve uma grande discussão sobre sua existência e seu papel e pensou-se até na possibilidade de sua extinção. Contudo, o Conselheiro Valnir Chagas, enfaticamente discordou dessa ideia e sugeriu a redefinição do papel

do curso que poderia voltar-se para formação de professores em nível superior para atuarem nas séries iniciais escolares.

A ideia do Conselheiro para o curso de Pedagogia foi de certa maneira contemplada pela Lei 5692/71 e pelo conjunto de Indicações encaminhadas ao Conselho Federal de Educação (CFE). Dentre as Indicações encaminhadas estão: a) Indicação nº. 22/73 que justificava a iniciativa e traçava as normas gerais a serem seguidas em todos os cursos de Licenciatura; b) a Indicação nº. 67/75 que apresentava a orientação básica a ser seguida, e que deveria ter consubstanciado em quatro outras Indicações, a saber: CFE nº. 68/75 que redefinia a formação pedagógica das licenciaturas; CFE nº. 69/75 prevista, mas não conduzida, que deveria regulamentar a formação em nível superior do professor dos anos iniciais de escolarização CFE nº. 70/76 que regulamentou o preparo de especialistas e professores da educação e a CFE nº. 71/76 que regulamentou a formação superior de professores para a educação especial. Apesar dos avanços em relação à formação de professores há uma lacuna que a lei e os indicadores não contemplam e se refere a formação para o uso das tecnologias digitais.

Os movimentos ocorridos na década de 1980, pelos profissionais da educação, provocaram discussões, que não foram levadas adiante, acerca da adoção de uma postura única para os cursos de pedagogia (REZENDE, 2017).

É importante ressaltar que essa estrutura de formação de professores em Nível Médio vigorou por mais de duas décadas e somente em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), que a legislação que norteava o cenário de formação de educadores desde a década de 1960 foi abalada.

Na década de 1990, discussões referentes a educação como cultura, em que os temas como cultura digital, diversidade cultural, étnica, gênero e sexualidade ganharam espaço no pensamento pedagógico, isto porque as pesquisas na área de formação de professores revelavam a ausência desses temas na formação em Pedagogia. Em 1995, “o fenômeno da Internet chegou como um furacão na sociedade brasileira e seus ‘ventos’, como seria de se esperar, foram bater também na escola” (MARINHO, 2008, p. 2), ainda que os professores e a comunidade escolar não tivessem a adequada preparação para a utilização das TDIC na educação.

Com a nova LDB a perspectiva de formação de professores no Ensino Superior alterou o estatuto do Curso Normal de Nível Médio defendido pela Lei 5692/71, que era, até então, a instância de formação dos professores para o início da escolarização. Para a formação dos professores da escola básica, no Ensino Superior, a LDB 9.394/96 criou, em seu Artigo 63, os Institutos Superiores de Educação, que deveriam manter cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o Curso Normal Superior, que foi extinto pela publicação das DCNP em 2006 (BRASIL, 1996).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os Cursos de Formação de Professores da Educação Básica/2002, aprovadas pela Resolução CNE/CP no 2, de 18 de fevereiro 2002, em seu Art. 2º, Inciso VI, afirmam que a organização curricular de

cada instituição deveria observar o preparo para “o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores” (BRASIL, 2002). Assim observa-se nos instrumentos legais uma primeira menção para que o currículo incorpore as TDIC ainda que, não explicita como se dará essa formação na relação teoria e prática.

Serpa comenta as transformações causadas pela LDB ao magistério:

Este é o grande desafio do próximo milênio: capacitar o corpo docente para novas mudanças da Educação. Sem dúvida, essa capacitação só poderá ser feita, com a velocidade de que precisa e com a qualidade que se exige. [...]. Precisamos reconstruir a escola dos professores. (SERPA, 1999, p.27)

Ampliando essa possibilidade de formação considerando o apoio de estratégias e matérias inovadoras a Resolução CNE/CP no 02/2015, no Capítulo I, Artigo 2º § 1º, destaca:

as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar. (BRASIL, 2015, p 3)

É importante entender que há uma mudança em relação à compreensão da docência que passa a envolver conhecimentos “interdisciplinares” e em relação ao termo “inovação” o associa à construção de conhecimentos, aproximando-se das tendências atuais na formação de professores:

Isso significa compreender a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015).

As DCN chamam a atenção para a necessidade de uma formação em consonância com a realidade social contemporânea ao apresentar no artigo 5º as seguintes normatizações :a) elaboração de processos de formação do docente em consonância com as mudanças educacionais e sociais, acompanhando as transformações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento; b) uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática

pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e estudantes;

c) promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso, incorporando-os ao processo. (BRASIL, 2015)

Nota-se que as diretrizes reforçam as concepções de ensinar e de aprender, mencionando o domínio e manejo de diversas metodologias, linguagens, tecnologias e inovações. A formação assegurando uma base nacional comum que pretende, entre outros aspectos, possibilitar ao egresso o uso competente das TDIC para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural, conforme descrição do capítulo II, Artigo 5º (BRASIL, 2015).

Muitos problemas da educação brasileira afetam diretamente o processo de formação dos professores, uma vez que há uma mudança de perfil do aluno que busca se formar nestes cursos. Há uma ênfase no privilégio concedido aos cursos de Graduação na busca de uma formação com perfil de pesquisador e um descaso com as licenciaturas por sua vinculação com a profissão docente. Constata-se uma dissociação entre a realidade vivenciada pelo aluno com sua formação acadêmica, desarticulando realidade e formação. (GUEDES; FERREIRA, 2015, p.5-6¹ apud REZENDE, 2017, p.134)

A Legislação e os pesquisadores educacionais chamam a atenção para o surgimento de novas exigências sobre a escola e seus professores. Essa busca pelo aprimoramento é consequência de uma sociedade da Informação, onde o desafio de ser professor aumenta, haja vista que os alunos de hoje não têm mais o perfil de antes (CASTELLS, 1999), eles são “nativos digitais” que circulam com desenvoltura pelas mídias, dominam o computador e habitam o ciberespaço. Para ensiná-los, é preciso mobilizar mais do que velhas práticas, típicas de uma geração de professores que, “encapsulada em si mesma, não enxerga as possibilidades de se aproximar de uma outra, que, apesar de estar tão perto, apresenta-se tão distante” (FREITAS, 2009, p. 01).

Por fim, Araújo (2004, p.66) afirma a necessidade de expansão das TDIC “como ferramenta pedagógica, capaz de potencializar a aprendizagem de campos conceituais nas diferentes áreas de conhecimento” complementada por Marinho (2015, p. 129): “sabemos que as TDIC não são educacionais, o que nos cabe é pensar nos usos educacionais que podemos fazer delas”.

3 | TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Nos anos de 1970 os primeiros passos do desenvolvimento tecnológico já estavam sendo divulgados na sociedade dentre eles, o lançamento do primeiro

¹ GUEDES, Neide Cavalcante. FERREIRA, Maria Saloniilde. **História e Construção da Profissionalização nos Cursos de Licenciaturas**. Disponível em <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/3112.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2015.

microprocessador do mundo, o Intel 4004, em 1971, pela Intel; em 1972 o lançamento do Odyssey 100, primeiro vídeo game do mundo e também houve nessa década a popularização da televisão a cores. E o curso de formação de professores não se atentou ao novo panorama social que se desenhava continuando a realizar práticas pedagógicas sustentadas pela visão tradicional de educação.

Considerando que as tecnologias foram incorporadas à sociedade brasileira na década de 70 e chega-se à década de 90, sem grandes alterações no que tange a incorporação das TDIC na educação e nos cursos de formação de professores. É necessário discutir o que faz com que as tecnologias digitais não encontrem caminho dentro do contexto educacional. Uma das possibilidades é a maneira como os cursos de formação estão preparando os futuros docentes para uma sociedade altamente tecnológica.

Constata-se que a educação, em sua construção histórica, tem buscado, apesar dos desafios acompanhar a evolução da vida humana no mundo e na contemporaneidade, um grande desafio se apresenta ao contexto educativo: como utilizar as tecnologias digitais na realidade escolar? Muito pouco se percebe de mudança em relação a formação de professores para uso pedagógico das tecnologias digitais, uma vez que são esses profissionais que lidam diretamente com os alunos da educação básica. O sistema educativo continua reproduzindo práticas tradicionais de formação revestidas de concepções pedagógicas transformadoras.

As tecnologias, principalmente as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC)², estão presentes na vida das pessoas no âmbito social, entretanto não encontram, no contexto de formação, espaço para se desenvolver como prática pedagógica confirmando o abismo entre a realidade social e a formação profissional no que se refere ao uso das tecnologias como instrumento educativo.

Na busca de reduzir os abismos entre sociedade e desenvolvimento profissional do professor para o uso das tecnologias a LDB 9394/96, favorece a elaboração de projetos pedagógicos inovadores mais adequados para a prática docente no século XXI.

Analisando a realidade de formação de professores que se desenhou a partir da Lei 9394/96 e as necessidades sociais que se afluíram nas últimas décadas nota-se que a educação contemporânea foi sendo percebida como uma prática social que ocorre em diferentes instituições e espaços, a exemplo das salas de aulas de tijolos e/ou AVA, consolidando o entendimento da educação como fenômeno plurifacetado e a necessidade de os cursos de formação se alicerçarem nessa nova realidade.

Nóvoa (2007) citado por Rezende e Oliveira (2016, p. 4) comenta que, no início de sua vida profissional, foi professor do Curso Normal e, juntamente com outros colegas, ensinou as teorias mais revolucionárias que pudessem imaginar e que, ao

2 Na visão de Marinho e Lobato (2008), consistem em tecnologias que têm o computador e a internet como instrumentos principais, diferenciando-se dessa forma de outras Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

final do ciclo formativo, foi assistir à aula de uma de suas alunas mais brilhantes e se deparou com uma aula tradicional e conservadora. Ao questioná-la sobre o fato, ela afirmou que os professores não haviam ensinado coisas inovadoras e, ao entrar em sala de aula, sempre se lembrava de sua professora primária reproduzindo as mesmas práticas.

A vivência formativa de ensino tradicional dificulta a construção de formas diferentes do “fazer” pedagógico do professor, além da ausência ou ineficiência de formação para o uso das tecnologias digitais como ferramenta de aprendizagem.

Criar uma cultura de tecnologias digitais na escola [...] permitir que o uso do computador agregue valores à formação, valores que vão além de simplesmente saber operar uma máquina [...] e é nessa perspectiva de ‘ensinar com’ [...] que devemos concentrar nossos esforços. (MARINHO, 2006)

A construção da cultura de uso das TDIC no processo de ensino e de aprendizagem perpassa necessariamente pela formação do professor. É necessário que os cursos de formação repensem os processos de ensino e de aprendizagem frente aos avanços das tecnologias digitais e ao crescimento de acesso à informação. As TDIC podem ser um instrumento importante nesse processo, porém é necessário que ao professor sejam oportunizadas vivências de práticas que lhe permitam rever ações e avançar na direção de uma nova prática pedagógica em uma sociedade cuja tecnologia digital está incorporada no dia a dia das pessoas (REZENDE; OLIVEIRA, 2016).

O professor precisa ter clareza para utilizar as TDIC, não necessariamente precisa ser um *expert* em informática/tecnologia, mas sim conhece-las como ferramentas auxiliares no processo de construção do conhecimento (ARAUJO, 2004).

Formar para o uso das TDIC é dar ao futuro professor condições de ir além da técnica e refletir criticamente sobre a sua atuação num dado contexto social (ZEICHNER, 1992). Nesta perspectiva, não se trata somente de dotar o professor com conhecimentos teórico-práticos que lhe dê condições de escolha (adotar ou não as tecnologias). Trata-se de formá-lo no e pelo trabalho com as TDIC.

São poucos os professores que se sentem preparados para integrar em sua prática pedagógica as TDIC tornando-se necessário um compromisso maior, por parte das instituições educacionais, com a formação de professores provendo a eles, não apenas domínio técnico das ferramentas tecnológicas, mas de saberes capazes para refletir, agir e transformar a sua prática possibilitando a construção de uma educação transformadora.

4 | FORMAÇÃO PROFESSORES

A década de 1970 no Brasil foi marcada pela ditadura e o governo militar compeliu

seu jeito de pensar e agir às pessoas, para manutenção do sistema vigente no país, utilizando-se de uma das formas possíveis de imposição: a educação (FURLAN, 2018). A sociedade brasileira viu-se diante de uma educação voltada para a formação de mão de obra com vistas à industrialização crescente do país. Houve um abandono dos programas sociais pelo governo federal, comprometendo a educação, a saúde e a habitação (QUEIROZ et. al. 2015, p.17)

Nasce assim uma educação tecnicista que visa atender as necessidades de uma sociedade industrial na qual a mão de obra especializada se torna fator determinante para o desenvolvimento social. Nesse contexto, a formação de professores era alicerçada na reprodução de técnicas e na produção de mão de obra qualificada para as escolas. A especialização foi uma consequência do sistema capitalista impregnado nas empresas cuja principal característica era a fragmentação do trabalho. Com a formação de professores não foi diferente, reforçado pela LDB/71 que na sua concepção básica, apresenta um caráter profissionalizante do ensino expandido pela universidade brasileira. (QUEIROZ; 2015)

A década de 80 rompe com o caráter tecnicista da formação de professores. Neste período surgem estudos e pesquisas sobre a relação teoria e prática na formação profissional em que são questionados a função da educação escolar e os conhecimentos necessários à formação docente. Dentre as discussões neste período histórico questionava-se a excessiva divisão do trabalho escolar e o desmembramento da Pedagogia em inúmeras habilitações.

As políticas públicas se voltaram para a realização de reformas educacionais deixando à margem, ações referentes à carreira e a remuneração do professor, o que levou a desvalorização social docente e refletiu na qualidade do ensino em todos os níveis (TANURI, 2000).

Na década de 90 os cursos de formação se voltaram para a profissionalização do professor com ênfase no desenvolvimento das habilidades e competências profissionais o que se apresentou como um grande desafio aos formadores. Para Perrenoud (2002) as competências são traduzidas em domínios práticos de situações cotidianas e passam pela compreensão da ação executada e do uso a que essas ações se destinam, enquanto habilidades são as ações em si, ou seja, a ação é a forma como a competência se concretiza ou se materializa. KulloK complementa que o conceito de competência é muito complexo e que a competência pode ser entendida como

um conjunto de saberes que deverão ser dominados pelo professor e que lhe permita fazer o que a lei define como 'simetria invertida', ou seja, é preciso ter o domínio do conhecimento para ser capaz de trabalhar com ele de forma compreensível. Este domínio não deve ser visto como algo mecânico, mas sim, como um saber fazer que exige um conhecimento teórico/prático (KULLOK, 2004, p.16).

Na medida em que a produção de novas habilidades e competências são exigidas

na formação, outras práticas pedagógicas necessitam ser desenvolvidas para atender às necessidades e exigências atuais.

Neste período as tecnologias de comunicação e informação (TIC) começaram a fazer parte do cotidiano das pessoas e das escolas. Muitas delas já estavam equipadas com laboratório de informática e computadores com vistas ao serviço administrativo e disponível para uso dos professores, ainda de forma bem incipiente.

Percebe-se que no período compreendido entre 1970 e 1990, os recursos tecnológicos mais utilizados pelos professores no curso de Pedagogia estavam concentrados no livro didático, rádio, TV, quadro negro, mimeógrafo, projetor de slides e a internet, ainda em seu estágio inicial no Brasil, com o objetivo de que os alunos rememorassem os conteúdos aprendidos em sala de aula (QUEIROZ et.al. 2015)

Embora, o curso de Pedagogia tenha tido alterações no período compreendido entre 1970 e 2000, pouco se modificou nas concepções iniciais de uma pedagogia tecnicista e com vistas ao mercado de trabalho docente.

Ahlert (2013) faz uma crítica à formação docente ao afirmar que os alunos convivem com resumo de obras apresentadas pelos seus professores e não se confrontam com as obras completas dos grandes educadores e as convicções nunca antes criticadas precisam ser substituídas. Acrescenta-se que os alunos, futuros docentes, não se apropriam das TDIC como fazer pedagógico, pois vivenciam uma realidade de reprodução e de conservação do modo de “lecionar”.

Ressalta-se que a vivência dos professores em sala de aula, enquanto alunos, tendem a se replicar no seu cotidiano profissional e portanto, ao vivenciarem uma experiência de repetição, levar esta ‘aprendizagem’ para a profissão se torna mais confortável mantendo o ciclo de conservação das práticas pedagógicas tradicionais.

Esse dado deve ser ponderado para que se perceba que, essa ausência na formação do professor para a informática na educação, no meio acadêmico, irá acarretar uma deficiência em sua formação e, conseqüentemente, em sua prática como vem sendo apontado por outros pesquisadores (MARINHO, 2007; MARINHO; LOBATO, 2008)

O Século XXI exige novas habilidades (domínio técnico) e competências (concepções/saber) que se consolidem em sabedoria, em uma sociedade altamente tecnológica na qual a educação precisa dar respostas múltiplas para a sociedade e as organizações.

Araújo (2004) cita Paulo Freire (1998) ao afirmar que “não é possível continuarmos apenas com quadro negro e giz” uma característica da educação dos Séculos XIX e XX. É necessário repensar o papel do professor e neste sentido, a própria escola enfatizando que os cursos de pedagogia devem se ater a este novo momento social, pois deles sairão os professores que atuam na educação básica e no ensino médio e se relacionarão com alunos que utilizam as tecnologias digitais no seu cotidiano. Entretanto, é necessário superar o paradigma tradicional de educação para que a utilização pedagógica das TDIC não incorra no risco de se transformar em uma

máquina de ensinar ou mesmo, em um retroprojeto moderno.

É importante que os cursos de formação tenham clareza que deve-se formar um novo perfil de profissional de educação, a quem se deve propiciar o uso ampliado das TDIC na perspectiva de possibilitá-lo que, ao mesmo tempo em que aprende com o computador, a aprender também como utilizar também este recurso no processo de ensino e aprendizagem com seus futuros alunos.

Dentre os caminhos para essas mudanças na formação de professores tem-se, além das alterações legais, a educação a distância (EaD) se apresenta como uma forma contemporânea para oferta dos cursos de pedagogia, atendendo aos objetivos propostos pelas políticas públicas de formação docente e indo de encontro à necessidade de formar um número maior de profissionais alcançando espaços remotos do extenso território brasileiro.

Repensar a educação significa repensar uma nova escola, uma nova formação docente, uma nova formação docente que precisa ser direcionada para o desenvolvimento de competências de uma prática educacional necessária para atuar em um novo contexto, ou melhor, numa nova era.

5 | AVANÇOS E DESAFIOS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA EM 40 ANOS DE EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL

Nos últimos 40 anos a educação pública no Brasil se viu diante de grandes desafios e os cursos de pedagogia tiveram que se adaptar ao novo momento histórico o que acarretou avanços e porque não dizer, alguns desafios.

Dentre os avanços, as políticas públicas se apresentam como um divisor de águas, uma vez que a LDB de 1996 favoreceu o desenvolvimento de projetos pedagógicos com inovações mais adequadas para a formação de professores no Século XXI. Enfatizando a inovação proposta na LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2002 mencionam a incorporação das TDIC na organização curricular das Instituições de Ensino Superior (IES) e na atualização das DCN de 2015 ampliam a formação docente considerando o apoio de estratégias inovadoras que envolvem conhecimentos “multidisciplinares” associando o termo “inovar” com a construção de conhecimentos e saberes o que aproxima a formação dos pedagogos às tendências atuais da sociedade.

Alguns dificultadores para aliar teoria e prática, no que se refere aos aspectos legais podem ser mencionados. No geral, a legislação chega aos cursos de pedagogia e muitas vezes, sem reflexão ou análise por parte das IES e no que se refere às tecnologias digitais, pode acarretar o que Marinho (2004) denomina de “tecnofobia” pois os professores não se sentem confortáveis para utilizá-las como ferramenta pedagógica e “o professor repete o mesmo currículo do seu antecessor e assim a escola continua parada no tempo [...] passando conhecimentos que em nada servem

para a vida pessoal, profissional e pessoal” (HYPOLITTO, 2009, p. 93) dos alunos.

De nada adianta, uma legislação inovadora, um currículo contemporâneo que propõe a reformulação dos cursos de pedagogia, se a prática, por parte das IES e de seus formadores, não se transformar.

O histórico legal e institucional dos cursos formadores de professores por mais de um século nos permite avaliar a força de uma tradição e de uma visão sobre um modelo formativo de professores que se petrificou no início do século XX, com inspiração na concepção de ciências do século XIX, e que mostra dificuldades de inovar-se (GATTI, 2014, p.39).

Constata-se que, desde os anos de 1970 até na atualidade, a prática desenvolvida no contexto da sala de aula, por parte da maioria dos formadores ainda é alicerçada na forma tradicional de educação, onde a ênfase está na reprodução da informação e na composição de um profissional imitador, confirmando a ideia de Hypolitto (2009). Mesmo com a chegada das TDIC no contexto dos cursos de pedagogia, elas ainda são vistas e subutilizadas da forma tradicional caracterizando “novas roupagens com velhas práticas” ou como afirma Marinho (2006) um currículo modernoso, mas velho e cristalizado.

Os cursos de pedagogia não preparam os alunos para uma sociedade tecnológica. Com as novas tecnologias digitais, novas maneiras de aprender e de ensinar e novas competências são exigidas, portanto novas formas de desenvolver o trabalho pedagógico são necessárias e importantes. Formar o professor para este contexto, no qual as TDIC devem servir de mediadoras no processo de educação é imprescindível.

Um dos dificultadores ou “o X da questão é abrir as cabeças e as salas de aula para as novas práticas pedagógicas apoiadas pelas TICs (*sid*). Estamos falando das cabeças dos que têm a tarefa de “ensinar” (ANUÁRIO..., 2016)” Ao professor se faz necessário conhecer de tecnologia e ir além, estimular e conduzir o discente na busca de instrumentos e conteúdos que estão ao seu alcance tornando-se assim, um mediador no processo de ensino e de aprendizagem em um ambiente tecnológico.

A educação na atualidade ocorre em diferentes espaços como afirma Marinho (2006) nos quais a sala de aula pode ser de tijolos ou de bits. As práticas pedagógicas precisam se transformar para acompanhar a evolução do mundo e dar respostas, aos anseios que decorrem das rápidas mudanças sociais em decorrência das TDIC. Assim como o mundo do trabalho se interconectou e globalizou, a educação demanda inovações do fazer pedagógico. O trabalho saiu do ambiente fechado das indústrias para o trabalho online, com novas competências e habilidades exigidas por essa nova forma de trabalhar, porém a escola, ainda forma alunos para um ambiente industrial, com currículo padrão, em uma forma arcaica que persiste nos horários de aula pré-estabelecidos, avaliações marcadas por notas e com professores que repetem suas experiências cotidianamente provocando um círculo vicioso de repetições e reproduções de informação, numa sociedade denominada “sociedade do conhecimento”.

Um dos dificultadores está na percepção de uma prática educacional diferente, que atenda a uma sociedade globalizada e na transformação da prática pedagógica do formador incorporando as TDIC no seu fazer educacional e fomentando no discente a autonomia, a reflexão, a construção crítica do saber.

Esta dificuldade apresentada está na maioria das vezes relacionada a vivência formativa do ensino tradicional que obstaculiza formas alternativas no processo de ensinar. Pode-se sugerir que há um agravante na formação docente, pois o aluno concebido em um ambiente tradicional de educação tende a replicar as suas experiências profissionais. Consta-se que, “formar professores para uso das tecnologias é um dos mais recentes desafios” (MARINHO et.al, 2015, p. 834)

Desafios esse que as IES ainda não conseguiram superar, uma vez que a preocupação ao utilizar as TDIC ainda se concentra na dimensão técnica, isto é, deixam à margem, a perspectiva do uso pedagógico com uma ênfase na utilização de softwares. “Sabemos pela nossa experiência em escolas que este tipo de preparação raramente é feita por professores; quando há um plano de aula, a atenção às tecnologias envolvidas tende a ser marginal (CYSNEIROS, 2010, p. 7)

Utilizar as tecnologias como ferramenta educacional exige essa experiência na vivência do percurso formativo, para que assim o futuro profissional modifique sua representação em relação ao uso das TDIC em sua prática pedagógica.

Contudo, são poucos os professores que estão preparados para se utilizar da informática como recurso pedagógico. Dessa forma é necessário um compromisso maior com a formação do professor, pois só provê-lo com conhecimento técnico sobre computadores não basta (ARAUJO, 2004, p.67)

Na atualidade, não basta ao professor conhecer o conteúdo a ser trabalhado, ele precisa saber usar as tecnologias digitais integradas a uma estratégia pedagógica para possibilitar a construção do conhecimento pelo aluno, num mundo em que o acesso à informação está ao alcance de um ‘clique’. Para isso é necessária uma sintonia, uma integração das TDIC e do conteúdo curricular que resulte na interseção balanceada de três tipos de saberes: o conhecimento pedagógico, o conhecimento de conteúdo e o conhecimento tecnológico (REZENDE; OLIVEIRA, 2016).

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito se discute sobre a educação pública no Brasil, mas necessário se faz refletir sobre as políticas públicas para a formação de professores e seus reflexos no cotidiano escolar. Buscou-se conhecer e compreender os avanços e dificuldades vivenciados no contexto educativo nos últimos 40 anos de educação pública e os desafios que se fazem presentes na atualidade.

Um marco histórico nos cursos de pedagogia foi a chegada das tecnologias

digitais à realidade escolar, principalmente das escolas públicas, onde a maioria dos profissionais formados em pedagogia, desenvolve suas atividades laborais.

Por mais que a legislação tenha avançado e apresentado caminhos para que um trabalho com as TDIC pudesse ser desenvolvido, a realidade demonstra alguns obstáculos enfrentados para que o uso das tecnologias digitais como ferramenta pedagógica.

Houve uma preocupação em equipar as instituições com computadores e internet sem uma contrapartida de investimento em infraestrutura, manutenção e principalmente formação de professores para atuarem em um ambiente mediado pelas tecnologias.

O desafio que se apresenta é o atendimento à legislação, pelas IES de forma menos engessada e mais dinâmica em consonância com a sociedade. Percebe-se que a visão das organizações ainda está balizada na percepção tradicional de educação e é necessário aliar uma legislação moderna e avançada com uma formação profissional contemporânea e para que isto aconteça é fundamental modificar a representação dos formadores que formam docentes. Uma dificuldade encontrada na atual política de formação docente é a excessiva ênfase dada à pesquisa e a pouca valorização, por parte do Estado, da docência enquanto profissão com baixa remuneração e reconhecimento social.

A atualidade exige dos professores conhecimento interdisciplinares e harmonia da prática pedagógica com a inovação respaldada nas tecnologias e o curso de pedagogia se defronta com uma dificuldade para perpetrar. Algumas práticas já foram incorporadas à formação docente e se mostram atuais, como *flipped classroom* ou sala de aula invertida, a utilização de vídeos disponíveis na web gratuitamente, blogs, recursos com interface da web 2.0 e outras mídias digitais apresentando-se como um avanço. É importante ressaltar que essas práticas, quando incorporadas ao cotidiano escolar, deve propiciar aos alunos a integração dos conhecimentos pedagógico, de conteúdo e tecnológico, sem a qual há um risco de uso de recursos inovadores de forma conservadora.

Embora a base nacional comum pretendesse favorecer um adequado uso das TDIC aprimorando a prática profissional aos egressos do curso de Pedagogia pode-se presumir que há um longo e sinuoso caminho a ser trilhado para alcançar esse objetivo.

Os cursos de formação online foram um avanço nas políticas públicas de educação, pois eles possibilitaram uma nova perspectiva do que seja a formação docente, ao propiciar uma vivência prática de uso das tecnologias digitais no percurso formativo, uma vez que o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) possibilita um contato do aluno com recursos tecnológicos variados e exige do mesmo, o desenvolvimento de uma proficiência no uso das TDIC. Há exemplos de IES onde os discentes da EaD utilizam as tecnologias em sala de aula, no exercício da profissão e são bem-sucedidos, portanto houve avanços.

Na atualidade há uma demanda de transformação na concepção do ensinar e do

aprender, pois o processo educativo possui na modernidade inúmeras faces e pode-se considerar o professor um lapidário que na arte de educar busca aprimorar e despertar no discente um saber para a vida. Encontra-se aí, um desafio na educação online que é transpor os limites da educação para não recair em um espelhamento da sala de aula de tijolos na sala de aula de bits.

Encontra-se ainda uma distância entre a formação com o uso das TDIC e a realidade social dos alunos nas escolas. O perfil dos alunos da educação fundamental, independente de classe econômica, é um retrato do grupamento social de um mundo globalizado e tecnológico. A maioria desses alunos, possuem algum equipamento com tecnologia digital interligado à internet e são habilidosos no uso das TDIC enquanto ferramenta social. Com a dificuldade de incorporar as tecnologias digitais à sala de aula e às atividades rotineiras de aprendizagem, a escola se torna um lugar pouco prazeroso e é desafiada diariamente nas tarefas de manter a assiduidade e o foco dos discentes, no que realmente deve ser importante, o uso da informação para a construção do conhecimento.

Por fim, o curso de Pedagogia, obteve inúmeros avanços na formação de professores. Possui ainda dificuldades a serem superadas, entre elas a ênfase na técnica e na metodologia para um mercado de trabalho que avançou muito nos últimos quarenta anos exigindo novas habilidades e competências para as quais os professores necessitam ser capacitados e por isso, transformar o curso de formação de professores e os professores que nele atuam é imprescindível. Esse é um grande desafio na educação.

A sociedade hodierna exige que seus cidadãos enxerguem além do horizonte, escolham ir além dos currículos de sala de aula, que se desafiem cotidianamente em novos projetos, sejam inovadores. Que estas pessoas compreendam que não existe resposta padrão e busquem soluções para os problemas sociais, organizacionais e seus próprios. Que elas concebam a tecnologia digital como recurso que se utilizado com um propósito alcança incríveis resultados ou propicia um desastre total. Que não há espaço para o individualismo e que o trabalho na atualidade demanda colaboração e que construir juntos pode propiciar mais aprendizagem do que sozinho. Que sejam capazes de discutir, analisar, encontrar respostas, discordar, argumentar, esquematizar problemas e resultados. Que compreendam as técnicas e métodos como um caminho para alcançar os objetivos propostos e não são um fim em si mesmas, que a flexibilidade propicia o alcance dos resultados e que a inovação vem acompanhada de expectativas. Por fim, o processo de aprendizagem deve ser divertido e prazeroso, assim como deve ser a vida.

REFERÊNCIAS

AHLERT, A. Por um perfil de professor(a) para a formação docente no contexto da crise da profissão docente. **Estudos Teológicos**, São Leopoldo, v.53, n.1, p.132-145. Jan./jun.2013. 2013.

ANUÁRIO A-Rede. **Boas práticas de educação**: ensino superior. 7 Anuário A-Rede 2015-2016. São Paulo: Bit Social, 2016.

ARAÚJO, Maria Izabel Almeida de Melo. Uma abordagem sobre as tecnologias da informação e comunicação na formação de professores. In: MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. KULLOK, Maísa Brandão Gomes. **Formação de professores: política e profissionalização**. Maceió: UFAL, 2004.

BRASIL, Lei 5692 de 11 de agosto de 1971. Fixa a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Revogada pela Lei 9394/96. Diário Oficial da União. Brasília: Senado, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L5692.htm> Acesso em: 12 nov. 2015.

BRASIL, Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Fixa a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília. DF: Senado, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2015.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

CYSNEIROS, Paulo Gileno. **Interação, tecnologias e educação**. Universidade Federal de Pernambuco. Recife: 2010. Disponível em: http://www.academia.edu/3015021/Intera%C3%A7%C3%A3o_tecnologias_e_Educa%C3%A7%C3%A3o Acesso em 26 jan. 2018

FREITAS, M. T. A. Janela sobre a utopia: computador e internet a partir do olhar da abordagem histórico-cultural. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32, 2009, Caxambu. Anais... Caxambu: **ANPEd**, 2009, p. 1-14.

FURLAN, Elisângela. Educação na Década de 1970: formação sem informação. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/4/artigo_simposio_4_739_furlan.elisangela@gmail.com.pdf. Acesso em: 04 jan. 2018

GATTI, Bernadete. A formação inicial para os professores da educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**: n. 100, p.36-46. Dez./Jan./Fev. 2013/2014. São Paulo. 2014.

KULLOK, Maísa Gomes Brandão. **Formação de professores: política e profissionalização**. In: MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. KULLOK, Maísa Brandão Gomes. **Formação de professores: política e profissionalização**. Maceió: UFAL, 2004.

MARINHO, Simão Pedro P. Novas tecnologias e velhos currículos; já é hora de sincronizar. *Revista E-curriculum*, ISSN 1809-3876, São Paulo, v.2, n.3, dezembro. 2006. Disponível em: <http://pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em: 09 out. 2012

MARINHO, Simão Pedro Pinto. Sala de Aula Descentrada: as tecnologias digitais de informação e comunicação contribuindo para uma inovação de ruptura na formação inicial de professores. In: GOMES, Suzana dos Santos. QUARESMA, Adilene Gonçalves. **Políticas e Práticas na Educação Básica e Superior: desafios da contemporaneidade**. Belo Horizonte: Fino Trato Editora, 2015.

MARINHO, Simão. P. P. A tecno-ausência na formação inicial do professor da educação básica na visão de docentes de licenciaturas. In: SCHWART, C. M. et al. (Org.). **Desafios da educação básica e pesquisa em educação**. Vitória: EDUFES, 2007. p. 177-199.

MARINHO, Simão. P. P.; LOBATO, Wolney. Tecnologias digitais na educação: desafios para a pesquisa na pós-graduação em educação. In: 6 COLÓQUIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2008, Belo Horizonte. **Anais**...Belo Horizonte: PUC Minas, 2008. p. 1-9

MARINHO, Simão Pedro Pinto. COSTA, Fernanda de Jesus. CARNEIRO, Flávia Cardoso. REZENDE, Paula Andréa de Oliveira e Silva. NICOLAU, Ricardo. Tecnologias Móveis e os desafios na formação docente. In: 4 Congresso Brasileiro de Informática em Educação, 2015, Maceió. **Anais**...Maceio:

2015. p.834-843. Disponível em: <http://www.br-ie.org/pub/index.php/wcbie/article/view/6127/4295>. Acesso em 25 jan. 2018

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

QUEIRÓZ, Donner Rodrigues. Saberes Docentes nas décadas de 70 e 80. **Cadernos Fucamp**, v.14, n.21, p.15-29, 2015.

REZENDE, Paula Andréa de Oliveira e Silva. **Discursos e práticas que embaçam/ embasam o taylorismo nos cursos de pedagogia a distância da Universidade Aberta do Brasil**. 2017. 309 f. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

REZENDE, Paula Andréa de Oliveira e Silva. OLIVEIRA, Nedia Maria. **TP(A)CK, FORMAÇÃO DE PROFESSORES, EAD: uma relação em construção...** In: Anais... XIII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância e II Congresso Internacional de Educação Superior a Distância. São João del Rei, 2016.

SERPA, Carlos Alberto. Educação no Brasil está no caminho certo. **Folha Dirigida**, 15 out.1999. Suplemento Especial Dia do Professor, p.27.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, mai/jun./jul/ago. 2000, n. 14. São Paulo: 2000.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aprendizagem 5, 9, 12, 15, 19, 21, 23, 24, 25, 27, 28, 36, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 71, 76, 78, 80, 82, 84, 87, 93, 94, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 124, 126, 127, 131, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 144, 146, 147, 148, 149, 151, 152, 156, 157, 158, 160, 161, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201

Aprendizagem significativa 9, 76, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 115, 117, 119, 120, 121, 139, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187

Arte na escola 122

Articulação teoria e prática docente 1

Ausubel 106, 107, 108, 110, 111, 117, 119, 120, 121, 174, 175, 176, 177, 178, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187

C

Cartas 57, 58, 60, 61, 63, 68, 103, 153

Ciência e religião 69, 70, 71, 72, 74, 77, 78, 79, 80

Conteúdo 5, 7, 11, 26, 27, 33, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 61, 63, 107, 109, 111, 112, 115, 117, 118, 119, 123, 138, 139, 147, 148, 150, 151, 184

Curso de pedagogia 13, 27, 80, 142, 143, 149

D

Dança e música 122

Desafios 2, 3, 13, 15, 20, 24, 26, 29, 32, 39, 41, 43, 53, 54, 64, 80, 90, 106, 107, 108, 109, 133, 164, 198, 202

Desenvolvimento profissional 20, 31, 33, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 43, 74, 75, 77, 80

Diálogo 5, 8, 9, 11, 18, 43, 64, 69, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 84, 85, 88, 89, 135, 137, 138, 139, 148, 151, 162

Docente bacharel 31, 33, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43

Docentes 1, 10, 11, 13, 14, 15, 20, 23, 27, 29, 30, 37, 41, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 57, 75, 98, 99, 100, 103, 108, 109, 111, 138, 142, 143, 146, 161, 162, 163, 164, 166, 167, 169, 170, 171, 172, 192, 196, 199, 200, 203

Doença de chagas 106, 107, 108, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119

E

EAD 30, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162

Educação 1, 2, 5, 7, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29,

30, 31, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 61, 65, 68, 69, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 98, 107, 108, 109, 111, 115, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 136, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 149, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 168, 169, 170, 172, 174, 175, 178, 179, 180, 182, 186, 187, 188, 190, 191, 192, 193, 197, 201, 202, 203

Educação científica 69, 79

Educação infantil 18, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 142, 143, 149, 153

Educação Profissional e Tecnológica 18, 82, 83, 85, 86

Educação superior 30, 37, 38, 39, 41, 43, 78, 89, 141, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162

Ensino 1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 29, 30, 31, 36, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 59, 63, 68, 69, 71, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 85, 86, 87, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 123, 126, 127, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 165, 167, 168, 169, 170, 172, 174, 175, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 185, 186, 187, 188, 189, 191, 192, 193, 195, 197, 198, 199, 200, 201, 203

Ensino de ciências 80, 81, 107, 108, 109, 111, 121, 174, 175, 179, 180, 185, 186

Espaços disruptivos de aprendizagem 188, 190, 191, 192, 194, 195

Estresse ocupacional 163, 166, 167

Euler 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68

Extensão 1, 5, 6, 46, 48, 63, 64, 77, 89, 116, 134, 135, 137, 140, 186

F

Fluência tecnológica digital 188, 190, 195, 196, 197, 198, 200, 201

Formação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 49, 50, 56, 57, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 74, 75, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 91, 92, 93, 94, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 119, 122, 125, 131, 132, 134, 135, 136, 138, 139, 140, 141, 142, 149, 154, 159, 160, 161, 162, 163, 165, 168, 174, 179, 182, 185, 186, 188, 190, 191, 192, 194, 195, 196, 197, 199, 200, 201, 203

Formação continuada 1, 2, 3, 4, 5, 92, 104, 110, 119, 134, 135, 138, 140, 203

Formação contínua e reflexiva 1

Formação de professores 3, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 36, 37, 38, 39, 63, 69, 75, 79, 80, 82, 83, 85, 91, 92, 93, 104, 110, 141, 159, 162, 188, 190, 196, 201, 203

Formação docente 2, 4, 13, 14, 15, 16, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 31, 44, 57, 65, 69, 78, 82, 91, 93, 106, 122, 134, 140, 142, 154, 163, 174, 188, 190, 192, 195, 201, 203

H

História das ciências 57

I

Intervenção 3, 44, 45, 46, 53, 54, 55, 109, 137, 141, 149

L

Linguagem 51, 65, 72, 85, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 101, 103, 104, 105, 108, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 150

Língua portuguesa 91, 92, 93, 99, 100, 101, 104

M

Matemática 8, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 75, 76, 77, 78, 79, 109, 120, 125, 186

Metodologia 1, 2, 5, 10, 28, 32, 34, 44, 46, 48, 49, 50, 52, 57, 76, 81, 82, 83, 91, 97, 106, 112, 115, 116, 117, 120, 133, 134, 135, 137, 141, 142, 143, 174, 175, 178, 180, 183, 185, 197

Metodologia ativa 112, 134, 135, 137, 141, 174, 175, 185

N

Narrativas 37, 41, 43, 76, 77, 87, 91, 92, 93, 97, 98, 99, 103

P

Planejamento 142, 143, 144, 145, 146, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 160, 177, 183, 186

T

Tecnologias digitais de informação e comunicação 13, 14, 19, 20, 29, 190

Tertúlia literária dialógica 82, 83, 84, 88, 89

Trabalho docente 23, 76, 78, 86, 87, 121, 142, 143, 146, 147, 150, 154, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 164, 198, 200

Trajetórias 91, 93, 98

Trilhas ecológicas 174, 175, 178, 179, 180, 181, 183, 185, 186

 **Atena**
Editora
2 0 2 0