

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA
(Organizador)

Educação

enquanto fenômeno social:

Democracia e emancipação humana

4



Atena
Editora
Ano 2021

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA
(Organizador)

Educação

enquanto fenômeno social:

Democracia e emancipação humana

4



Atena
Editora
Ano 2021

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Natália Sandrini de Azevedo

Daphynny Pamplona

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2021 Os autores

Copyright da edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. 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.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

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. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
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 – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Educação enquanto fenômeno social: democracia e emancipação humana 4

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Flávia Roberta Barão
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Américo Junior Nunes da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação enquanto fenômeno social: democracia e emancipação humana 4 / Organizador Américo Junior Nunes da Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5983-650-5

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.505211611>

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access, desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

APRESENTAÇÃO

Diante do atual cenário educacional brasileiro, resultado de constantes ataques deferidos ao longo da história, faz-se pertinente colocar no centro da discussão as diferentes questões educacionais, valorizando formas particulares de fazer ciência. Direcionar e ampliar o olhar em busca de soluções para os inúmeros problemas educacionais postos pela contemporaneidade é um desafio, aceito por muitos professores pesquisadores.

A área de Humanas e, sobretudo, a Educação, vem sofrendo de trato constante nos últimos anos, principalmente no que tange ao valorizar a sua produção científica. O cenário político de descuido e de trato com as questões educacionais, vivenciado recentemente e agravado com a pandemia, nos alerta para a necessidade de criação de espaços de resistência. Este livro, intitulado “**Educação enquanto fenômeno social: Democracia e Emancipação Humana**”, da forma como se organiza, é um desses lugares: permite-se ouvir, de diferentes formas, a mulher negra, o trabalhador, a juventude rural, os professores em seus diferentes espaços de trabalho, entre outros.







É importante que as inúmeras problemáticas que circunscrevem a Educação, historicamente, sejam postas e discutidas. Precisamos nos permitir ser ouvidos e a criação de canais de comunicação, como este livro, aproxima a comunidade das diversas ações que são vivenciadas no interior da escola e da universidade. Portanto, os diversos capítulos que compõem este livro tornam-se um espaço oportuno de discussão e (re)pensar do campo educacional, considerando os diversos elementos e fatores que o intercrusa.

Neste livro, portanto, reúnem-se trabalhos de pesquisa e experiências em diversos espaços, com o intuito de promover um amplo debate acerca das diversas problemáticas que permeiam o contexto educacional, tendo a Educação enquanto fenômeno social importante para o fortalecimento da democracia e emancipação humana.

Os/As autores/as que constroem essa obra são estudantes, professores/as pesquisadores/as, especialistas, mestres/as ou doutores/as e que, muitos/as, partindo de sua práxis, buscam novos olhares a problemáticas cotidianas que os mobilizam. Esse movimento de socializar uma pesquisa ou experiência cria um movimento pendular que, pela mobilização dos/as autores/as e discussões por eles/as empreendidas, mobilizam-se também os/as leitores/as e os/as incentivam a reinventarem os seus fazeres pedagógicos e, conseqüentemente, a educação brasileira. Nessa direção, portanto, desejamos a todos e a todas uma produtiva e lúdica leitura!

Américo Junior Nunes da Silva

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E IDENTIDADE DOCENTE: UM ESTUDO COM PROFESSORES-ALUNOS DO PROFEBPAR/UFMA	
Suely Sousa Lima da Silva Maria Núbia Barbosa Bonfim	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.5052116111	
CAPÍTULO 2	15
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INTEGRAL: INTRODUÇÃO A UMA ANÁLISE CRÍTICA	
Gerlany da Silva Sousa Scavone	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.5052116112	
CAPÍTULO 3	25
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROEPRE - PROMOVENDO UM TRABALHO PAUTADO NA ESCUTA DAS CRIANÇAS	
Gisele Teresa Medeiros Tanaka Ana Lucia de Camargo Pinto Meneghel	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.5052116113	
CAPÍTULO 4	34
FORMAÇÃO ESTÉTICA DO PROFESSOR: A ARTE NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	
Daniele Facundo de Paula Elvis de Azevedo Matos	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.5052116114	
CAPÍTULO 5	47
PESQUISA EM EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E COTIDIANO ESCOLAR	
André Luiz dos Santos Barbosa Angela Maria Venturini	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.5052116115	
CAPÍTULO 6	54
ANÁLISIS DE LA MOVILIDAD ACADÉMICA EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA INTERCULTURAL SEDE REGIONAL TOTONACAPAN	
Ascención Sarmiento Santiago	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.5052116116	
CAPÍTULO 7	62
A MONITORIA UNIVERSITÁRIA COMO PORTA DE ENTRADA PARA A PESQUISA CIENTÍFICA	
Gessica Brito Lima Caju	


Leticia Ramalho Paes
Caroline Fernandes da Costa
Virnia Virgínia Maria Dionísio da Silva
Elizabeth Maria dos Santos Freire
Mariana Magda dos Santos Melo
Larissa Silveira de Mendonça Fragoso
Raphaela Farias Rodrigues
Natanael Barbosa dos Santos
Marcos Aurélio Bomfim
Dayse Andrade Romão

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5052116117>

CAPÍTULO 8..... 69

PLATAFORMA TECNOLÓGICA DESARROLLO DE CONTENIDOS DIGITALES PARA LA FORMACIÓN EN EL TRABAJO


María Dolores Martínez Guzmán

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5052116118>

CAPÍTULO 9..... 76

UM OLHAR AS CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE RUA DO BRASIL E DA COLÔMBIA (1970 -1980)

Carlos Alberto Moreno-González


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5052116119>

CAPÍTULO 10..... 88

ASPECTOS PSICOLÓGICOS DA SEXUALIDADE FEMININA DURANTE A GESTAÇÃO

Juliana da Silva Soares de Souza

Pedro Junior Rodrigues Coutinho

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.50521161110>


CAPÍTULO 11..... 96

UM NOVO CURSO PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA NATUREZA

Eleandro Adir Philippsen

Adriano José de Oliveira

Elton Anderson Santos de Castro


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.50521161111>

CAPÍTULO 12..... 103

O ENSINO DE BIOLOGIA NA ESCOLA DO CAMPO: NORTEADOR DA COMPREENSÃO PÚBLICA DA CIÊNCIA

Dayse Centurion da Silva

Patrícia Pato dos Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.50521161112>

CAPÍTULO 13..... 110


O USO DE NOVAS TECNOLOGIAS DE AVALIAÇÃO NO ENSINO DE BIOLOGIA

Ana Flávia Tractz da Luz

Camila Kaminski

Carlos Eduardo Bittencourt Stange

Eda Maria Rodrigues de Aguiar da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.50521161113>

CAPÍTULO 14..... 117

GÊNERO E AGRICULTURA: RELATO DA EXPERIÊNCIA A PARTIR DE OFERTA DE UNIDADE CURRICULAR

Josélia Barroso Queiroz Lima

Ivana Cristina Lovo


Aline Weber Sulzbacher

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.50521161114>

CAPÍTULO 15..... 128

GESTÃO DA DIVERSIDADE NO CONTEXTO ORGANIZACIONAL

Joselia Silva Castro

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.50521161115>

CAPÍTULO 16..... 138

ATIVIDADE DE EXTENSÃO COM RECURSO VIRTUAIS

João Pedro de Souza Pereira


Nathan Mickael de Bessa Cunha

Laura Cardoso Gonçalves

Paulo Sergio Alves da Silva

Vitor Leite de Oliveira

Ivano Alessandro Devilla

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.50521161116>

CAPÍTULO 17..... 145

LABORATÓRIO ALTERNATIVO: UMA PROPOSTA PARA DINAMIZAR AS AULAS DE CIÊNCIAS, CONSTRUÍDO A BASE DE MATERIAIS RECICLÁVEIS

Zilmar Timoteo Soares

Brunno Gustavo de Oliveira Gomes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.50521161117>

CAPÍTULO 18..... 158

INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: IDENTIDADE E SABERES DA FORMAÇÃO

Evaneila Lima França


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.50521161118>

CAPÍTULO 19..... 170

E SE O ANO BISSEXTO NÃO EXISTISSE?

João Pedro Theves Knopf


Malcus Cassiano Kuhn

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.50521161119>

CAPÍTULO 20..... 180

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO

Sandra Regina Silva Martins

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.50521161120>

CAPÍTULO 21..... 197


O ÍNDICE DE REMUNERAÇÃO E SEU EFEITO NO AMBIENTE DE TRABALHO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DE QUITO - EQUADOR, CASO A

Vicente Marlon Villa Villa

Mayra Karina Flores Escobar

Manuel Antonio Reino Reino

Rodrigo Enrique Velarde Flores


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.50521161121>

CAPÍTULO 22..... 210

PROJETO INTEGRANDO E CRIANDO LAÇOS

Marcia Moreira D'Almeida e Souza

André Ribeiro da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.50521161122>

SOBRE O ORGANIZADOR..... 217

ÍNDICE REMISSIVO..... 218

INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: IDENTIDADE E SABERES DA FORMAÇÃO

Data de aceite: 01/11/2021

Data de submissão: 05/08/2021

Evaneila Lima França

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
- UESB

Vitória da Conquista – Bahia

<http://lattes.cnpq.br/3657464975491622>

RESUMO: O presente capítulo é parte de uma pesquisa que teve por objetivo geral analisar e discutir as contribuições formativas das práticas desenvolvidas por estudantes-bolsistas, participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), vinculados ao Subprojeto da área de Licenciatura em Matemática, desenvolvido em uma universidade pública baiana. A abordagem teórica adotada direciona o foco da investigação para o processo de formação inicial de professores de Matemática, no qual exploramos duas dimensões fundamentais articuladas: a construção da identidade profissional e os saberes docentes envolvidos. O delineamento metodológico é consistente com uma pesquisa de caráter qualitativo, do tipo estudo de caso, uma vez, que os participantes da pesquisa se inseriam nos mesmos contextos/ espaços/instituições de formação. A pesquisa contou com seis estudantes de Licenciatura em Matemática, (bolsistas de iniciação à docência), um coordenador de área (docente do curso de Licenciatura em Matemática) e um professor supervisor (docente da escola da rede Pública

de Ensino do Subprojeto de Matemática). Com base na análise dos dados, foi possível identificar os saberes mobilizados pelos licenciandos em seus diferentes perfis identitários e inferir que, quanto maior à diversidade de experiências proporcionadas pelo Pibid, mais oportunidades ofertadas para que perfis diferentes se encontrem frente à docência.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Identidade. Saberes. Pibid.

TEACHING INITIATION: IDENTITY AND KNOWLEDGE OF FORMATION

ABSTRACT: This chapter is part of a research whose general objective was to analyze and discuss the formative contributions of the practices developed by scholarship students, participants of the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (Pibid), linked to the Subproject in the area of Licentiate Degree in Mathematics, developed at a public university in Bahia. The theoretical approach adopted directs the focus of the investigation to the process of initial formation of Mathematics teachers, in which we explore two fundamental articulated dimensions: the construction of professional identity and the teaching knowledge involved. The methodological design is consistent with a qualitative research, of the case study type, since the research participants were inserted in the same contexts/spaces/training institutions. The research included six Mathematics Degree students (initiation to teaching scholarships), an area coordinator (a professor of the Mathematics Degree course) and a teacher supervisor (professor of the Public Teaching Network of the

Mathematics Subproject). Based on data analysis, it was possible to identify the knowledge mobilized by the undergraduates in their different identity profiles and infer that the greater the diversity of experiences provided by Pibid, the more opportunities offered for different profiles to meet in front of teaching.

KEYWORDS: Teacher training. Identity. Knowledge. Pibid.

1 | INTRODUÇÃO

Quando falamos em formação profissional, geralmente nos referimos ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e competências específicas de determinada profissão. Em relação à formação de professores de Matemática, a pesquisa educacional demorou algum tempo para perceber estas especificidades e começar a desconfiar que não eram suficientes apenas saberes gerais sobre educação para formar professores em todas as especialidades. Da mesma forma, no campo da Educação Matemática também se notou que apenas saber bem a Matemática de nível superior talvez não fosse suficiente para alcançar os objetivos da docência no contexto da Educação Básica brasileira.

Desde então, a complexidade da docência foi gradualmente sendo reconhecida e a Formação de Professores consolidou-se como campo de estudos específico, com teorias e métodos próprios, tendo como principal objetivo a investigação sobre as especificidades da docência como campo profissional, incluindo saberes, habilidades, competências e condições necessárias ao seu bom desenvolvimento.

Com o intuito de fortalecer o ensino e a formação de professores, o Ministério da Educação juntamente com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) têm implantado, nos últimos anos, alguns projetos de incentivo a formação de professores para Educação Básica. No contexto da pesquisa que realizamos, a exemplo disso, é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), que tem por objetivo:

[...] fomentar a iniciação à docência com a finalidade de melhor qualificá-la, mediante projeto específico de trabalho e concessão de bolsas, abrangendo as diferentes áreas do conhecimento que fazem parte do currículo da educação básica. [...] Um diferencial nesse programa é a concessão de bolsas não só a estudantes das licenciaturas, mas também aos professores das universidades que os orientam, e também a professores de escolas públicas (chamados supervisores) que acompanham as atividades dos bolsistas no espaço escolar, atuando assim como co-formadores no processo de iniciação à docência, em articulação com o formador da universidade. As bolsas e auxílios são concedidos mediante projeto de trabalho selecionado por sua qualidade (GATTI et al, 2014, p. 10).

No desenvolvimento do Programa as ações são pautadas para que atendam as dimensões de Iniciação a Docência, ao qual o futuro professor tem a oportunidade de vivenciar e não apenas observar a prática profissional a que será inserida. Para isso, cada Projeto Institucional que compõe o programa Pibid, têm como objetivo desenvolver ações

nas instituições as quais o programa compreende (Universidades e escolas públicas da Educação Básica). Estes são subdivididos em Subprojetos, devendo estes atender todas as ações do Projeto Institucional de cada área de conhecimento a que pertencem.

Para tanto o Programa oferece bolsas aos participantes envolvidos, são eles: professores orientadores, dentre eles coordenador institucional, que deve ser professor efetivo da instituição formadora e responsável pelo programa; coordenadores de área, que também são docentes da instituição formadora e responsáveis pelos Subprojetos de cada área de conhecimento dos cursos de licenciatura vinculados; professores supervisores que são docentes das escolas públicas, no qual o programa é desenvolvido e também responsáveis pelas ações dos Subprojetos específicos de sua área de formação; e estudantes de licenciatura, selecionados pelos responsáveis do programa na instituição, para que desempenhem atividades pedagógicas em escolas públicas da Educação Básica (CAPES, 2013).

Assim, consideramos de suma importância promover uma investigação neste contexto, fundamentada em referências que ampliem nossa visão sobre a complexidade da docência na escola e sobre o desenvolvimento profissional dos participantes nas ações do Pibid nas universidades.

2 | A LUZ DA TEORIA: COMPOSIÇÃO DE SABERES E IDENTIDADE DOCENTE

A percepção de que identidade profissional é um fenômeno associado à formação docente tem sido tema de pesquisas já algum tempo no campo da educação. E dentre as situações captadas por pesquisadores, e que os levaram a descrever o fenômeno, mesmo antes que a expressão “identidade docente” fosse cunhada, a primeira que destacamos é o fato de docentes com formação, tempo de serviço, situação salarial e funções semelhantes apresentarem níveis de investimento profissional (principalmente de tempo e atividade intelectual) muito variado, desde a total apatia pela docência até um grau de envolvimento que ocupa o tempo pessoal do docente extra escola.

Mas como se constrói a identidade docente? Este é o principal questionamento, que suscita muitas discussões quando se aborda a formação inicial do professor (PIMENTA, 1997; MARCELO GARCIA, 1999). Entretanto, há uma unanimidade de que “a identidade não é um dado imutável” (PIMENTA, 1997, p. 6), portanto devemos considerar que esta construção é um processo contínuo, que transcorre toda a vida, construída a partir de valores, modo de situar-se no mundo, história de vida, representações, saberes, reafirmação de práticas, angústias e anseios de cada indivíduo (PIMENTA, 1997).

Segundo Pimenta (2008) esse processo é consolidado na prática profissional, a princípio, através do estágio e de programas de iniciação a docência (a exemplo do Pibid).

Ainda segundo Pimenta (1997), na mediação do processo de construção da identidade dos futuros professores, são mobilizados três tipos de saberes: *da experiência*,

do conhecimento e pedagógicos.

Os *saberes da experiência* parte do pressuposto que, os alunos do curso de licenciatura já possuem saberes da profissão, provenientes de suas experiências como aluno a exemplo de seus professores durante a vida escolar, dos desafios da profissão e conhecimentos socialmente culturais ou ainda dos saberes adquiridos nos cursos de magistério. Entretanto, esses indícios não aperfeiçoa o aluno enquanto profissional, pois o aspecto da docência ainda é definido sobre o ponto de vista de aluno e não como profissional docente (PIMENTA, 1997).

Os *saberes do conhecimento*, conforme Pimenta (1997) vai além da reprodução de informações, constituindo-se de saberes específicos da disciplina, sendo função dos professores e alunos

Discutir a questão dos conhecimentos nos quais são especialistas (História, Física, Matemática, das Línguas, das Ciências Sociais, das Artes...) no contexto da contemporaneidade, constitui um segundo passo no processo de construção da identidade dos professores no curso de licenciatura (PIMENTA, 1997, p. 9).

Os *saberes pedagógicos*, por sua vez, são descritos por Pimenta (1997) como os saberes originários da prática e da didática, na qual espera-se que os alunos aprendam o processo de aprender a ensinar.

No entanto, para que esses saberes sejam mobilizados é necessário uma aceitação particular do aluno enquanto professor em formação, assumindo sua identidade docente sobre uma perspectiva de que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1992, p. 25).

Com esse propósito, foram desenvolvidas as concepções da Epistemologia da Prática Docente (TARDIF, 2010), em que são descritos um conjunto de saberes oriundos da prática profissional, inerentes à formação docente, situados aos contextos e práticas de produção, uso e transformação da docência, que delinearemos a seguir.

Com a finalidade de superar o modelo da racionalidade técnica, são desenvolvidas pesquisas que têm por objetivo investigar a relação de professores experientes, considerados bons profissionais, com sua prática. Denominado *Epistemologia da Prática*, segundo Tardif (2000, p. 10) é “o estudo do conjunto de saberes utilizados realmente pelos professores em seu espaço de trabalho cotidiano, para desempenhar todas as suas tarefas”, buscando descrever quais as marcas da trajetória profissional que fizeram com que esses professores fossem considerados bons profissionais, quais os investimentos que eles fazem durante a trajetória e o quanto que eles se preocupam em melhorar suas práticas.

Por conseguinte, entende-se por *saber* “um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo

que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (TARDIF, 2000, p. 10). Assim,

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa a compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (TARDIF, 2000, p. 11).

As concepções propostas por Tardif (2010) sustentam que, esses saberes são originários das instituições de formação e consolidados na prática, o que permitem aos discentes, domina-los e compreende-los. Tipologicamente ele os classifica em: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

Os *saberes disciplinares* referem-se ao conhecimento científico, produzidos por teorias referentes ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado.

São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos (TARDIF, 2010, p. 38).

O *saber curricular* é o que define as características dos programas escolares, com objetivos, métodos e conteúdos (TARDIF, 2010).

O *saber da formação profissional* são os adquiridos nas instituições de formação, constituindo conhecimentos destinados à formação científica, “[...] apresentando concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa” (TARDIF, 2010, p. 37).

Os *saberes da experiência* são descritos como os saberes desenvolvidos na prática, legitimados pelas suas experiências e “[...] baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio” (Ibidem, p. 39).

Todos esses saberes são imprescindíveis à formação profissional docente de qualidade, tendo o professor um papel fundamental como produtor a partir da reflexão sobre a própria prática e do reconhecimento desses saberes.

Para abordagem do nosso objeto de estudo, percebemos uma interação proveitosa entre as abordagens dos saberes docentes adotadas por Tardif (2010) e Pimenta (1997, 2008), na qual conjecturamos três relações: (i) do saber da experiência proposto por ambos os autores, em que é considerada a formação por meio da aproximação e permanência do professor com seu espaço de trabalho; (ii) do saber disciplinar e curricular (TARDIF, 2010) com o saber do conhecimento (PIMENTA, 1997) caracterizados pela apropriação de conhecimentos da matéria a ser ensinada, bem como os objetivos, conteúdos e métodos

definidos pelos programas escolares; (iii) e do saber da formação profissional (TARDIF, 2010) com o saber pedagógico (PIMENTA, 1997), em que são delineados os conhecimentos provenientes de reflexões da prática educativa.

E é a partir dessas relações que estabelecemos as concepções de saberes, considerando a complexidade da docência e seus condicionantes, assumimos com base nestes autores que a construção de saberes é indissociável da construção da identidade profissional, uma vez que esses saberes são produzidos em diversas fontes sociais e integrados de diferentes modos ao trabalho docente.

A partir destas contribuições teóricas, temos clareza que o olhar que lançamos sobre a experiência do Pibid e a maneira como nos dispomos a analisar os dados empíricos obtidos, nos permitiu estabelecer relações interessantes entre os saberes mobilizados pelos estudantes de licenciatura, em diferentes situações no contexto estudado, e o do processo de construção de suas identidades docentes.

3 | PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS

Para o desenvolvimento deste estudo, consideramos a pesquisa do tipo qualitativo, adotando com estratégia o estudo de caso, que segundo Ponte (1994, p. 2),

É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global do fenômeno de interesse.

Nosso campo de estudo se insere no contexto de ações de ensino, pesquisa e extensão que foram desenvolvidas em uma Universidade da Bahia sob a tutela de um Projeto Institucional macro de formação inicial e continuada de professores, no qual as ações do Pibid se desenvolveram e se consolidaram. Neste contexto, delimitamos o campo empírico desta pesquisa no conjunto de sujeitos e ações que são desenvolvidos a partir do Subprojeto do Pibid que é específico para o curso de licenciatura em Matemática em um dos *campi* desta mesma universidade.

Os participantes envolvidos na pesquisa foram seis estudantes de Licenciatura em Matemática, bolsistas de iniciação à docência, um coordenador de área (docente do curso de licenciatura em Matemática da IES) e um professor supervisor do Subprojeto de Matemática, vinculados ao Ensino Médio Regular das escolas participantes do Programa.

A coleta, produção e a organização do material para a concretização da pesquisa foram realizadas a partir de três etapas: análise documental, observação e entrevista semiestruturada.

Contudo, como este capítulo trata-se de um recorte de uma pesquisa, aqui é apresentada apenas a análise das entrevistas semiestruturadas realizadas com três

estudantes de Licenciatura em Matemática, bolsistas de iniciação à docência, a quem demos os pseudônimos de **Paulo**, **José** e **João**, a **Coordenadora** de Área e o **Supervisor** do subprojeto, a fim de compreender as dimensões que compõe os nossos objetivos de pesquisa, identidade e saberes docentes, bem como elucidamos alguns momentos e os motivos que os conduziram a tomar determinadas ações, para compreensão de sua busca pessoal pela formação docente.

4 | CONSTITUINDO A IDENTIDADE DOCENTE: MOBILIZAÇÃO DOS SABERES

Segundo Tardif (2010) os saberes docentes são constituídos ao longo do tempo conforme a trajetória profissional e pessoal de cada indivíduo e é na prática docente que eles são constituídos, por isso buscamos nesta seção identificar o conjunto de saberes utilizados pelos estudantes-bolsistas no âmbito do Subprojeto de Matemática do Pibid, para desempenhar suas atividades e consequentemente construir suas identidades docentes.

Para tanto consideramos como aporte teórico a tipologia da epistemologia da prática docente (TARDIF, 2010) e a mobilização da mediação do processo de construção da identidade docente (PIMENTA, 1997), que associamos de modo a conceber a formação pela sinergia dessas duas concepções.

Consideramos como *saber disciplinar* (TARDIF, 2010) o que Pimenta (1997) também denomina de *saber do conhecimento*, produzido pelas teorias do conhecimento científico, destinados ao conhecimento específico da matéria a ser ensinada. Assim é imprescindível que durante a formação o professor faça a aquisição de conhecimentos, neste caso da Matemática, numa perspectiva crítica dos conteúdos.

Assim sendo, segundo os participantes da pesquisa o Subprojeto contribuiu na apropriação dos saberes do conhecimento, à medida que se faz necessário uma maior apreensão dos conteúdos trabalhados nas ações do programa, como relata João ao descrever como o Pibid contribuiu no desenvolvimento de conhecimentos específicos da Matemática.

João: por que a gente tem que estudar para desenvolver as ações do Pibid, porque a gente precisa do conhecimento específicos de Matemática, muitos planejamentos, a gente estuda pra poder chegar na escola e desenvolver uma boa atividade, e também olhar o conteúdo como alguém que vai ensinar aquele conteúdo (Entrevista realizada em 22 dez. 2015).

Com isso observamos que na mobilização desse saber em meio às ações do Subprojeto, os estudantes-bolsistas priorizam a problematização dos conteúdos, buscando relaciona-los com situações do cotidiano, como descreveu Paulo ao relatar a abordagem de uma das atividades da ação Monitoria Didática.

Paulo: a aula a começou falando de função, perguntamos se eles tinham uma noção do que era função, o que eles entendiam por função. A gente começou a trazer coisas que eles falavam que tinha noção, e aí a gente começou dar

as situações para eles, como uma corrida de taxi, por exemplo, o preço do combustível, o preço de pedágio, o que pudesse fazer algumas relações do cotidiano deles [...], e não só aquela formalização sem uma relação com o cotidiano (Entrevista realizada em 10 dez. 2015).

Nesse sentido, Paulo acredita que a problematização e a manipulação de materiais facilita o aprendizado dos alunos por dar um significado social aos conceitos abordados. No entanto ele revela que nem sempre isso é possível, principalmente quando são abordados conteúdos e conceitos que deixaram inconsistências da aprendizagem na Educação Básica ou no Ensino Superior, como relata o mesmo ao descrever uma das ações em que teve mais dificuldades.

Paulo: [...] na intervenção que a gente fez de logaritmos, quando eu falava tentava transmitir segurança numa coisa que eu não tinha muita segurança, porque é um assunto que eu acho complicado e eu percebi que os alunos não pareciam ter realmente compreendido aquilo (Entrevista realizada em 10 dez. 2015).

Associado ao saber disciplinar e do conhecimento consideramos também o saber curricular, sendo atribuídos aos conteúdos, objetivos e métodos do currículo dos programas escolares.

Conseqüentemente, dentre os conteúdos mais abordados nas ações do Subprojeto nos últimos dois anos, destacaram-se os relacionados aos tópicos da Geometria, como percebemos em três das ações observadas e relatadas nas entrevistas dos estudantes-bolsistas.

Como já mencionado por José, fundamentado na sua experiência da Educação Básica, ainda há uma desvalorização no tratamento deste campo de conhecimento, que pode ser atribuída à diversas razões, como a disposição no livro didático, à formação do professor, a falta de materiais, etc.

Contudo, na percepção do grupo, a geometria tem se tornado um campo fértil para a aprendizagem dos alunos e conseqüentemente para a formação deles, por permitir uma infinidade de possibilidades de problematização, visualização e manipulação dos conteúdos atrelados às várias áreas de conhecimento.

Outro fator importante na constituição do saber disciplinar foi a percepção dos participantes sobre a relação e a abordagem entre os conteúdos abordados na Educação Superior e na Educação Básica, como relata a Coordenadora do Subprojeto

Coordenadora: eu destaco os saberes de conteúdo, porque eu escuto muito deles que as disciplinas de cálculo, de álgebra e análise, não fazem conexões com conteúdos da Educação Básica. Então aqui [refere-se ao programa] eles reconstróem ou constroem conceitos da Educação Básica [...]. E isso está sendo importante, para eles terem a oportunidade estudar determinados conteúdos que eles não viram na educação básica e não veem também na sua formação na licenciatura, ou se veem não conseguem fazer a conexão com a Educação Básica (Entrevista realizada em 14 dez. 2015).

Deste modo, cogitamos que a partir da participação no programa os estudantes-bolsistas têm a oportunidade de estabelecer uma nova relação com os conhecimentos específicos da matéria a ser ensinada, visto que agora há reflexão de que é preciso aprender para ensinar e não somente uma apreensão pessoal do conhecimento.

Não obstante, num espaço/contexto formativo que tenha por objetivo desenvolver atitudes críticas, autônomas, colaborativas, criativas e comprometidas com todos os envolvidos fica evidente que abranger apenas o conteúdo da matéria a ser ensinada não seria suficiente para contemplar a proposta de formação inicial.

Por isso, no espaço/contexto do Subprojeto de Matemática também são mobilizadas ações que compõem o *saber da formação profissional* (TARDIF, 2010) ou *saber pedagógico* (PIMENTA, 1997), descrito como o processo de aprender a ensinar, que é desenvolvido na prática pedagógica.

Como vimos da análise das ações do Subprojeto de Matemática, esses por sua vez, têm articulado a formação de modo a estreitar as relações entre teoria e prática (PIMENTA, 1997). Segundo a Coordenadora do Subprojeto:

Coordenadora: [...] a leitura de textos, com temáticas relacionados a formação docente, ensino de Matemática, abordagem metodológicas, [...] contribui para eles refletirem a ação, a prática docente, com base na literatura (Entrevista realizada em 14 dez. 2015).

Assim, introduz-se a percepção de que ao apropriar-se da realidade é possível refletir e analisar criticamente a prática a luz de uma teoria. E isso está diretamente atrelado à concepção de formação posta pela mesma, que credita esse pensamento a sua própria trajetória de formação.

Segundo os participantes o contato com a docência desde o início do curso, faz com que aprendam na prática as especificidades da docência, como é descrito por João ao discorrer sobre os saberes adquiridos na formação.

João: O saber pedagógico também, por que a gente planeja ver qual a melhor estratégia para determinado conteúdo, as metodologias que a gente utiliza, a gente aborda muito o uso do material didático, material concreto manipulativo (Entrevista realizada em 22 dez. 2015).

Os participantes têm consciência de que saber apenas o conteúdo da matéria a ser ensinada, não é suficiente para o desenvolvimento do trabalho docente, para tanto os mesmos tiveram que lançar mão de conhecimentos da pedagogia e da didática, na busca por novas metodologias, da utilização e construção de materiais didáticos, aliados as diversas teorias de conhecimento.

Neste contexto o planejamento é tido por eles como primeiro passo na consolidação desses saberes, segundo a Coordenadora a realização de qualquer atividade prática perpassa, pelo menos, por uma organização de como elas podem ser desenvolvidas. Por isso a mesma relata que:

[...] o planejamento é importante para formação deles, porque traz uma relação com abordagens metodológicas diferenciadas, com recursos didáticos diferenciados, dando a possibilidade de trabalhar isso no Ensino Médio (COORDENADORA, Entrevista realizada em 14 dez. 2015).

Assim, acreditamos que a realização das ações do Subprojeto, permeada pela reflexão num espaço-tempo privilegiado, pois não há uma imposição no cumprimento de um currículo, pode colaborar com a construção do saber pedagógico por serem mobilizados a partir de obstáculos e desafios da própria prática.

A partir dessas concepções os atores são inseridos no contexto experimental da iniciação a docência, onde é feita a aquisição ou aprimoramento do saber da experiência.

Este por sua vez, parte do pressuposto que o futuro professor não é um receptáculo vazio de conhecimentos sobre a docência, pois já possuem saberes originários das experiências como aluno em toda a vida escolar. Experiências essas que os possibilitam qualificar, a exemplo de seus professores, modelos de bons profissionais que marcaram suas histórias.

Ao mesmo tempo, essas experiências são caracterizadas também pelas representações e estereótipos produzidos pela sociedade, como a desvalorização social e financeira e nas dificuldades enfrentadas pelo acúmulo de atividades e na conduta dos alunos da Educação Básica (PIMENTA, 1997), como relata José ao descrever a sua desmotivação pela profissão baseada nessas experiências.

José: [...] ensinar é prazeroso, ver alguém aprender através de você, mas a gente sabe da realidade do salário, por exemplo, por que o professor quando está em sala de aula o trabalho dele não se resume só ali, depois tem provas pra corrigir, aulas pra planejar, cobranças de pais. Tudo isso é desmotivante, você se doar tanto por uma profissão que não é reconhecida (Entrevista realizada em 22 dez. 2015).

Contudo, todos esses estereótipos são característicos do momento de transição do ser aluno-professor, isso porque o estudante ainda olha o ser professor e a escola do ponto de vista de ser aluno (PIMENTA, 1997) e é a partir da reflexão sobre a prática que essas visões sociais da profissão vão sendo desmistificadas.

Para isso, segundo a Coordenadora de iniciação à docência, o Pibid tem a finalidade de inserir estudante-bolsistas no contexto escolar, sem obrigatoriamente ter que se posicionar como professor, assumindo a responsabilidade de uma sala de aula.

Para ela as ações desenvolvidas no programa tendem a contribuir com o maior tempo de permanência e conseqüentemente minimizar o “choque com a realidade” com vistas à identificação, reflexão e superação de alguns dos desafios que um professor pode enfrentar em seu espaço de trabalho.

Segundo Pimenta (1997), os saberes da experiência também são produzidos no seu cotidiano, em textos produzidos por outros educadores ou em conjunto com seus colegas de trabalho. Nesse sentido, podemos inferir, a partir da análise das ações e da trajetória

formativa dos estudantes-bolsistas no Subprojeto, que o trabalho colaborativo realizado no contexto do Subprojeto de Matemática tem se tornado um diferencial na produção de saberes da experiência, uma vez que a troca de experiências favorecem a individualidade e consequentemente a formação idenitária dos mesmos.

A esse propósito, a Coordenadora ressalva que, além da formação inicial dos estudantes-bolsistas, o trabalho colaborativo visa a contribuir também com a formação continuada dos professores participantes, por promover uma reflexão da própria prática na busca por inovações e no desenvolvimento de novas habilidades. Como também relata o Professor Supervisor em entrevista ao descrever o seu papel na formação dos supervisionados.

Supervisor: a gente acaba colaborando com a nossa experiência, tempo de docência, nos diálogos [...]. E é uma troca, eles também trazem inovações acabam contribuindo com nosso trabalho, na Biologia a gente chama de simbiose um mutualismo. Claro que o objetivo do Pibid é a formação deles, mas acaba que eles também contribuído com nosso trabalho e também com os alunos aqui do colégio (Entrevista realizada em 09 dez. 2015).

Também destacamos a importância do aporte do Professor Supervisor neste processo, ao compartilhar suas próprias experiências possibilitando aos estudantes-bolsistas vivenciar o dia a dia de seu futuro espaço de trabalho.

João: acho que tenho aprendido a ser professor, com a ajuda importante do supervisor que é uma pessoa experiente, que está ali do nosso lado. A gente vai observar as aulas dele, perceber a prática, conversando com os alunos, desenvolvendo atividades na escola, porque a gente vai um dia trabalhar na escola. Sem isso, iríamos chegar lá sem nem conhecer nada sobre a escola, só teoria que a gente ver muito na universidade. E eu [...] estou aprendendo na prática como é ser professor. (Entrevista realizada em 22 dez. 2015).

Deste modo inferimos que a vivência no ambiente escolar, adequadamente assistida, contribui para o desenvolvimento da identidade docente, permitindo a tomada de consciência e superação de lacunas e inconsistência, bem como a consolidação de conhecimentos na forma de saberes docentes marcadamente pessoais.

5 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Acreditamos que um dos resultados da presente pesquisa é a percepção de que esses perfis encontram experiências e oportunidade para se desenvolver, em meio aos momentos e práticas vivenciados, suas identidades docentes, atreladas entre sujeitos e saberes.

Nesse sentido, identificamos uma diversidade de saberes inerentes a formação docente, aos quais destacamos: o *saber da formação profissional* ou *saber pedagógico* que em sua composição abrangem as mais diversas metodologias de ensino-aprendizagem e utilização de materiais e ferramentas que possibilitam o enriquecimento no processo

de desenvolvimento dos conteúdos; o *saber disciplinar* ou *saber do conhecimento*, em que foram abordados conteúdos das diversas vertentes da Matemática, principalmente os que são menos privilegiados na Educação Básica e que são imprescindíveis a formação docente, como a materialização do pensamento Geométrico; e o *saber da experiência* dando aos estudantes-bolsistas a oportunidade de uma maior vivência e um contato direto e eficaz com os contextos presentes na realidade escolar, de forma a estreitar as relações entre Universidade e as escolas da rede Pública de Ensino.

REFERÊNCIAS

CAPES. **Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB**: Relatório de gestão Pibid. Brasília, 2013. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-Pibid.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2015.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A.; GIMENES, N. A. S.; FERRAGUT, L. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de Professores**: Para uma Mudança Educativa. Porto Editora, LTD, 1999.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Formação de professores**: saberes da docência e identidade do professor. Nuances, Presidente Prudente, v. 3, p. 5-14, 1997.

PONTE, J. P. **O estudo de caso na investigação em Educação Matemática**. Quadrante, p. 3-18, 1994.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação. n° 13, p. 5-24, 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Agro 138, 139, 140, 141, 142

Agroecologia 117, 125, 126, 127

Ambiente de trabalho 130, 132, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 206, 207, 208, 209

Análise 1, 3, 4, 8, 9, 13, 14, 15, 23, 36, 41, 63, 65, 67, 90, 94, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 112, 118, 121, 128, 136, 138, 158, 163, 165, 166, 167, 170, 182, 189, 190, 191, 194, 196, 202

Ano bissexto 170, 171, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179

Aplicativos 110, 111, 112, 113, 115

Arte 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 141, 142, 192

Aspectos psicológicos 88, 89, 90, 91, 92, 94

Autoimagem do professor 180

Avaliação 11, 47, 52, 66, 67, 95, 110, 111, 112, 114, 115, 186, 200, 203, 207

B

BNCC 96, 97, 98, 99, 211

C

Calendário 38, 170, 171, 172, 173, 174, 178

Capacidade tampão 63, 64, 65, 66, 67

Capital humano 69, 70, 71, 129, 209

Compreensão pública da ciência 103, 104, 105, 106, 107, 108

Contenidos digitais 69, 70, 71, 72, 74, 75

Cotidiano 6, 14, 34, 35, 37, 39, 43, 47, 49, 52, 53, 105, 109, 121, 125, 128, 129, 145, 146, 153, 156, 161, 162, 164, 165, 167, 180, 191, 193, 195, 210, 211, 212

Crianças em situação de rua 76, 77, 79, 81, 82, 83, 87

D

Diferenças 6, 7, 17, 27, 50, 89, 121, 127, 128, 130, 131, 132, 135, 136, 211, 213, 214

Diversidade 39, 47, 48, 49, 52, 99, 100, 106, 107, 108, 120, 124, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 140, 143, 155, 158, 168, 192

Docência 1, 3, 9, 11, 12, 34, 43, 68, 96, 98, 108, 110, 111, 158, 159, 160, 161, 163, 164, 166, 167, 168, 169, 217

E

Educação 1, 2, 3, 5, 6, 7, 10, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 31, 33,

34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 67, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 117, 118, 120, 139, 144, 146, 147, 157, 159, 160, 165, 167, 169, 170, 178, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 198, 199, 203, 210, 211, 213, 214, 215, 216, 217

Educação integral 15, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 210, 211, 213, 214, 216

Empregados 197

Ensino-aprendizagem 43, 44, 97, 99, 109, 139, 149, 168, 180

Ensino de Biologia 103, 110

Ensino Superior 51, 52, 53, 64, 66, 117, 165, 179, 197, 198, 199, 209, 217

Erosão dental 62, 63, 64, 65, 67

Escola do campo 103, 107

Evento 124, 138, 140, 141, 142, 143, 144, 154, 180

Experimentos 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156

F

Feminismo 117, 125, 126, 127

Fluxo salivar 62, 63, 64, 65, 66, 67

Formação continuada 42, 47, 48, 53, 168, 194, 195

Formação docente 2, 12, 13, 45, 158, 160, 161, 164, 166, 168, 184, 186

Formação permanente 96, 98, 102

Formación en el trabajo 69, 71, 75

G

Gestação 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95

Gestão da diversidade 128, 129, 130, 132, 135, 136

I

Identidade 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 158, 160, 161, 162, 163, 164, 168, 169, 194, 195

Inclusão 7, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 105, 128, 129, 132, 170, 171, 211, 215

Infância 12, 30, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 87, 185, 194, 216

Iniciação científica 63, 64, 67, 95

Interculturalidad 54, 56

Interdisciplinaridade 42, 96, 98, 104, 105, 106, 108, 109, 148

Internacionalización 54, 56, 57, 58, 61

L

Laboratório 47, 48, 49, 50, 65, 101, 111, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 155,

156, 157, 189, 217

M

Marginalidade 16, 17, 18, 76

Materiais recicláveis 145, 150, 152, 156

Metodologias ativas 96, 97, 101

Monitoria 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 164

Movilidad 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61

Movimento de translação 170, 175, 176, 177

Mulheres 65, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 117, 118, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 131, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144

O

Omnilética 47, 50, 51

Organizações 121, 125, 128, 129, 130, 131, 133, 134, 135, 136, 144, 209

P

Pedagogia histórico crítica 15, 19

Pesquisa em educação 47, 48, 53, 108, 157

Pibid 110, 111, 113, 115, 158, 159, 160, 163, 164, 167, 168, 169, 217

Plataforma tecnológica 69, 70, 71

Plickers 110, 111, 114, 115, 116

Práticas pedagógicas 15, 16, 19, 22, 25, 32, 186, 187, 213

Problemas de Fermi 170, 174

R

Representações sociais 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 105

S

Saberes 12, 13, 23, 42, 55, 74, 97, 101, 108, 118, 119, 120, 122, 155, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 182, 214

Salários 197, 198, 200, 201, 202, 205, 206, 207, 208, 209


Sexualidade feminina 88, 90, 91

Socrative 110, 111, 114, 115, 116


V

Valorização profissional 180

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

@atenaeditora 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

Educação

enquanto fenômeno social:


Democracia e emancipação humana


4





Atena
Editora

Ano 2021

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

@atenaeditora 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

Educação

enquanto fenômeno social:

Democracia e emancipação humana

4




Atena
Editora
Ano 2021