

Willian Douglas Guilherme  
(Organizador)

Formação inicial e continuada de  
**PROFESSORES**  
e a identidade docente



**Atena**  
Editora  
Ano 2022

Willian Douglas Guilherme  
(Organizador)

Formação inicial e continuada de  
**PROFESSORES**  
e a identidade docente



**Atena**  
Editora  
Ano 2022

**Editora chefe**

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Editora executiva**

Natalia Oliveira

**Assistente editorial**

Flávia Roberta Barão

**Bibliotecária**

Janaina Ramos

**Projeto gráfico**

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

**Imagens da capa**

iStock

**Edição de arte**

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 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. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

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 Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador  
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  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> 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  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco  
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  
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre  
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros  
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> 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. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás  
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> 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  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> 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



## Formação inicial e continuada de professores e a identidade docente

**Diagramação:** Camila Alves de Cremo  
**Correção:** Yaidy Paola Martinez  
**Indexação:** Amanda Kelly da Costa Veiga  
**Revisão:** Os autores  
**Organizador:** Willian Douglas Guilherme

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F723 Formação inicial e continuada de professores e a identidade docente / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0104-9

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.049222906>

1. Professores - Formação. I. Willian Douglas Guilherme (Organizador). II. Título.

CDD 370.71

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

**Atena Editora**

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

contato@atenaeditora.com.br



**Atena**  
Editora  
Ano 2022

## 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

O e-book “Formação inicial e continuada de professores e a identidade docente” traz uma coleção de onze artigos subdivididos em dois grupos.

O primeiro grupo debate diretamente a questão da formação de professores no contexto da formação inicial e continuada, dialogando com a prática cotidiana e dos saberes docentes que envolvem a prática da profissão.

O segundo grupo, vai de encontro com a identidade docente, não abandonando o contexto da sua formação e continuada, reúne estudos em torno da vivência docente, da psicanálise, do brincar e dos riscos do processo de ensino e aprendizagem.

São discussões fundamentais para quem busca conhecimento e entendimento no contexto da formação inicial e continuada de professores, na direção de uma identidade profissional docente.

Uma ótima leitura a todos!

Willian Douglas Guilherme

## SUMÁRIO

### PARTE I

#### **CAPÍTULO 1..... 1**

REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE AS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO E A FORMAÇÃO CONTINUADA

Giácomo Romanini

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0492229061>

#### **CAPÍTULO 2..... 9**

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA DELIBERAÇÃO CEE/SP 111/2012: CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE

Cláudio Rodrigues da Silva

Agnes Iara Domingos Moraes

Julio Cesar Torres

Maria Denise Guedes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0492229062>

#### **CAPÍTULO 3..... 22**

A MOBILIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES FRENTE AOS DESAFIOS DA PRÁTICA COTIDIANA

Aline da Silva Xavier Magela

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0492229063>

#### **CAPÍTULO 4..... 35**

INSERÇÃO DE PROFESSORES NA CARREIRA DOCENTE: O OLHAR DA LITERATURA DA ÁREA SOBRE O TEMA

Ginaldo Cardoso de Araújo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0492229064>

#### **CAPÍTULO 5..... 49**

A FORMAÇÃO DOS SABERES DOCENTES

Deize Heloiza Silva Degrande

Ana Paula Mendes da Silva

Juliana Antoniassi Moreno

Joselene Maria Mangureira Carvalho

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0492229065>

### PARTE II

#### **CAPÍTULO 6..... 61**

INCLUSÃO DO ALUNO COM BAIXA VISÃO NAS AULAS DE BIOLOGIA

Benilson Silva Rodrigues

Edna dos Santos Lobato

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0492229066>

<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>67</b>
PRODUÇÕES ACADÊMICAS APRESENTADAS NA ANPED E NO GRUPECI SOBRE O PROINFANTIL	
Isabel Cristina de Jesus Brandão	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.0492229067">https://doi.org/10.22533/at.ed.0492229067</a>	
<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>79</b>
PSICANÁLISE NA UNIVERSIDADE: INTERSECÇÕES SOBRE UMA POSSIVEL ARTICULAÇÃO	
Adriana de Oliveira Limas Cardozo	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.0492229068">https://doi.org/10.22533/at.ed.0492229068</a>	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>87</b>
EXPERIENCIANDO A VIVÊNCIA DA BRINCADEIRA E DO BRINQUEDO COM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Lisaura Maria Beltrame	
Tamires Rodrigues	
Francieli Petry Rodrigues Pereira	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.0492229069">https://doi.org/10.22533/at.ed.0492229069</a>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>96</b>
DIMENSÕES DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: REVISÃO TEÓRICA E ASPECTOS PRÁTICOS	
Aline Pinto Amorim	
Larissy Alves Cotonhoto	
Mariella Berger Andrade	
Vanessa Battestin	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.04922290610">https://doi.org/10.22533/at.ed.04922290610</a>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>108</b>
O DOCENTE SOB FOGO CRUZADO: OS INCIDENTES CRÍTICOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	
Antônio Oscar Santos Góes	
Alfredo Dib Abdul Nour	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.04922290611">https://doi.org/10.22533/at.ed.04922290611</a>	
<b>SOBRE O ORGANIZADOR</b> .....	<b>118</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO</b> .....	<b>119</b>

# CAPÍTULO 3

## A MOBILIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES FRENTE AOS DESAFIOS DA PRÁTICA COTIDIANA

Data de aceite: 01/06/2022

Data de submissão: 22/04/2022

**Aline da Silva Xavier Magela**

Mestre em Educação

Colégio Pedro II – RJ/PROGPEC

<http://lattes.cnpq.br/0232849528192678>

**RESUMO:** Este texto é a adaptação de um capítulo da dissertação intitulada “A mobilização dos saberes docentes para o desenvolvimento de competências propostas à Geografia: uma missão possível?”. Tal recorte propõe algumas reflexões sobre os saberes que os professores mobilizam diariamente em sua prática profissional e pedagógica. O trabalho se apoia nas contribuições de Gauthier (2013), Tardif (2019) e Tardif & Lessard (2019) buscando compreender de que modo professores(as/x) se instrumentalizam para lidar com os desafios e demandas internas e externas ao chão da escola que tangem sua prática. Como resultado foi possível identificar alguns saberes essenciais no trabalho docente – o formativo, curricular e da experiência – e de que modo o domínio desses impacta o processo formativo dos alunos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Saberes Docentes. Formação de Professores. Ensino.

### THE MOBILIZATION OF TEACHER'S KNOWLEDGE FACE TO THE CHALLENGING OF DAILY PRACTICE

**ABSTRACT:** This text is the adaptation of one chapter from dissertation named “The mobilization of teacher’s knowledge to development of competences proposal to the geography: a possible mission?”. This one emphasizes some reflections about the knowledge daily managed by teachers in their professional and pedagogical practice. This work is based on the contributions of Gauthier (2013), Tardif (2019) and Tardif & Lessard (2019) seeking to understand how the teachers getting tools to handle the challenges and demands inside and outside the school which influence their job. As result it was identified essential knowledges in the teachers work - the formative, the curricular, and of the experience – besides how the managing of these one reflecting in the formative process of the students.

**KEYWORDS:** Teachers Knowledge. Teachers Background. Teaching.

O trabalho do professor existe muito antes do processo de escolarização. Ao longo da história as pessoas que realizavam a tarefa de ensinar o faziam movidas pela vocação, ou ainda pela experiência e conhecimento sobre uma atividade específica, que as tornava aptas a ensinar e reproduzir o conhecimento.

No princípio a questão da formação do professor não era assunto que gerava grandes preocupações. Porém a gradativa estruturação do sistema escolar e a ampliação de seu

atendimento para a população demandou uma maior quantidade de professores, que passaram a ocupar os postos de trabalho das instituições escolares, e por consequência passaram a ter exigências sobre a necessidade de formação profissional que os dotasse de técnicas para ensinar.

Esse movimento colocou a figura do professor em evidência, suscitando amplo debate sobre temáticas tangentes à suas atividades: a importância da formação e profissionalização, as atribuições e objetivos de seu trabalho, a necessidade da construção de uma identidade social (e profissional), as problemáticas que envolvem seu exercício, dentre tantos outros assuntos.

No bojo dessas transformações estão as oscilações das atividades realizadas pelos professores (a abrangência delas) e a função social do seu trabalho, que assumiu (e assume) variações de acordo com os períodos históricos do exercício desta atividade. Neste sentido enfatizo as mudanças que vem ocorrendo no ambiente de trabalho do professor: a escola.

As novas atribuições que se impõem à escola e ao professor são reflexo das questões que emergem da sociedade. Lelis (2008) destaca dois elementos importantes: os meios de comunicação e a questão da família como elementos que influenciam diretamente nos rumos escolares.

Nóvoa (2002) afirma que a escola tem um modelo uniformizado de organização historicamente construído, e que esse modelo se choca com as novas tendências educativas que emergem junto às necessidades da sociedade do século XXI. Esse novo modelo requer uma escola que não se baseie em padrões rígidos, mas sim na abertura para o reconhecimento tanto das diferenças multiculturais quanto das novas finalidades que se impõem à educação.

Neste quadro emergem novos modelos educativos, que vem reconfigurando a finalidade que a escola assumiu e manteve por anos. Essa mudança impacta diretamente os professores, tanto nos processos de formação quanto na realização de suas atividades, que se diversificam de acordo com as novas demandas que aparecem em seu dia-a-dia.

Algumas dessas atividades passam pela gestão do processo pedagógico no âmbito da sala de aula, a necessidade de adequação e atualização às constantes transformações dos modelos educativos que chegam à escola, a heterogeneidade do público atendido e o trabalho socioemocional que realizam com os alunos. Tais aspectos retomam a ideia de função social do trabalho do professor, que impacta e ao mesmo tempo sofre os impactos internos e externos a escola.

O ambiente escolar é bastante imprevisível, e demanda a mobilização de muitas capacidades do professor para lidar com diversas situações simultaneamente.

A realidade educacional, como hoje se apresenta, não deixa de ser um grande desafio para a maioria dos professores acostumada a trabalhar com certezas e verdades, com causalidade linear, previsibilidade e estabilidade.

Para qualquer ser humano, é difícil compreender o caos, a ordem fazendo parte da desordem, a incerteza e o indeterminismo inseridos na dinâmica da vida e, hoje, tão presentes na realidade construída e nas relações que acontecem nos ambientes educacionais. (MORAES, 2016, p.1)

Nesse sentido a formação é de extrema importância porque é através dela que o professor recebe ferramentas teóricas para operar em seu campo de atuação, além de ter acesso a conhecimentos historicamente acumulados e sistematizados sobre seu exercício profissional. É também na formação que ele ganha profissionalização e passa a assumir uma identidade enquanto membro de uma categoria profissional, reconhecida tanto pela sociedade quanto pela lei, e dotada de funções e deveres.

A questão levantada por Moraes (2016) nos permite problematizar essa proposta de formação: se o trabalho docente acontece num ambiente cheio de incertezas, de que maneira a formação oferecida poderia auxiliá-lo? A necessidade de preparar o professor para lidar com as incertezas implica na redefinição da função social de seu trabalho?

Antes de mais nada propomos pensar nessas questões trazendo alguns pontos sobre a função social do trabalho realizado pelo professor, que passa por escolarizar indivíduos, prepará-los para a vida em sociedade, para o exercício profissional e a prática cidadã. Nisso consiste a docência, que de acordo com Tardif & Lessard (2019, p.8) é compreendida “como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu “objeto” de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana”.

O cerne do trabalho do professor é o objeto humano. A partir dele se constrói a função social da atividade docente, essencialmente responsável por formar indivíduos. Embora haja diferentes forças sociais que disputem o lugar de comando dos rumos formativos, é o professor que efetivamente direciona qual o perfil de sua função social: reprodutor da ‘educação bancária’ (que atende aos propósitos de dominação) ou promotor da ‘educação libertadora’ (que serve a formação crítica e libertadora) - Freire, 2019.

A posição que defendemos é a favor da educação libertadora, que direciona o trabalho docente com vistas à *humanização* do homem, ou seja, uma educação que entende o *ser* como inconcluso e ao mesmo tempo consciente de sua condição, e que busca conectá-lo a sua história, sua cultura e seu papel de protagonismo na sociedade da qual faz parte.

Tendo claro que a função social do trabalho docente deve estar comprometida com a transformação social, o processo formativo do professor não deve ter como foco prepará-lo para ser um executor tarefas, mas para lidar com as variáveis que emergem no cotidiano escolar. Sendo este ambiente construído por relações humanas, a imprevisibilidade das ações e das circunstâncias são carregadas de incertezas.

O inesperado surpreende-nos. É que nos instalamos de maneira segura em nossas teorias e ideias, e estas não têm estrutura para acolher o novo. Entretanto, o novo brota sem parar. Não podemos jamais prever como se

apresentará, mas deve-se esperar sua chegada, ou seja, esperar o inesperado (MORIN, 2000, p.30)

A complexidade do ambiente escolar mostra que há um descompasso entre a teoria ensinada na formação docente e o que acontece na prática. Em seu dia-a-dia o professor é colocado em situações dinâmicas, que mobilizam muito além de saberes conceituais formalizados, e que exigem desse profissional mecanismos e instrumentos que os auxilie no manuseio dos desafios da sala de aula.

Diante do contexto apresentado fica evidenciado que o trabalho docente deve ser repensado de modo contextualizado com as demandas do tempo presente. Para isso Lelis (2008) propõe que se faça a “*reflexão sobre as competências e os saberes*” que podem ser mobilizados a fim de contribuir na gestão do complexo exercício diário do professor.

Sobre a realização do trabalho por competências, Nóvoa (2002) defende que este recurso é indispensável para que o professor consiga dar conta das novas atribuições que passou a exercer diante do inchaço de funções que a escola vem assumindo ao longo dos anos. Deste modo o autor indica algumas competências principais que os professores devem se apropriar: “saber relacionar e saber relacionar-se”, “saber organizar e saber organizar-se” e “saber analisar e saber analisar-se” (NÓVOA, 2002, p.22).

A primeira competência é vinculada a ideia de ‘comunidade’, assumindo o sentido de complexidade, pois considera que o trabalho docente não acontece de forma independente, e que os distintos elementos internos e externos à escola (família, capital, religião, Estado, cultura, sociedade) estão interligados, influenciando na construção deste ambiente e sua dinâmica. Neste sentido o professor precisa ser capaz de saber relacionar esses elementos, articulando suas habilidades para realizar um trabalho coletivo com os atores sociais.

A segunda competência tem relação com a ideia de ‘autonomia’, pois reconhece que a escola, ainda que esteja vinculada a modelos centralizados e que cumpra ordens superiores, o fato dela se abrir para as novas exigências multiculturais faz com que ela precise ter autonomia para tomar decisões. Desta forma, o professor deve saber organizar e organizar-se para repensar seu trabalho frente a este novo cenário, que requer uma nova atitude pedagógica.

A terceira competência vincula-se ao ‘conhecimento profissional’ e a necessidade do professor de analisar e conhecer sua própria prática, refletindo sobre ela. Sobre a complexidade dessa temática, Nóvoa (2008, p.27) declara

Não é fácil definir o conhecimento profissional: tem uma dimensão teórica, mas não é só teórico; tem uma dimensão prática, mas não é apenas prático; tem uma dimensão experiencial, mas não é unicamente produto da experiência. Estamos perante um conjunto de saberes, de competências e de atitudes *mais* (e esse mais é essencial) a sua mobilização numa determinada atividade educativa.

As proposições feitas pelo autor português nos permite vislumbrar as múltiplas

dimensões que permeiam a ser-fazer a docência. Por isso é possível afirmar que as situações cotidianas do trabalho docente também produzem conhecimento. De acordo com Bernard Shaw (1971 apud NÓVOA, 2002, p.27) “a atividade é o único caminho para o conhecimento”.

Esse conhecimento produzido a partir da realidade só pode ser assim considerado a partir do momento em que há uma reflexão sobre a prática. De acordo com Nóvoa (2002) a atividade reflexiva deve ser algo constante pois ela, além de produzir novos conhecimentos, contribui para a construção da identidade profissional e da autonomia docente.

Os professores devem possuir capacidades de autodesenvolvimento reflexivo, que sirvam de suporte ao conjunto de decisões que são chamados a tomar no dia-a-dia, no interior da sala de aula e no contexto da organização escolar. (NÓVOA, 2002, p.37)

Em uma perspectiva complementar, Lelis (2008) defende que a construção de novos conhecimentos na atividade docente nasce a partir da articulação das dimensões teórica e prática. A primeira se refere a formação estruturada, científica. A segunda se refere a ação educativa, ou seja, o que acontece no cotidiano, a partir das experiências vividas, que envolve a mobilização de outros conhecimentos (saberes).

A autora em questão também enfatiza a importância de uma reestruturação na formação docente, que deve ser pensada mesclando as duas dimensões apontadas. Ela argumenta que o professor deve ser capaz de produzir sentidos e refletir sobre seu trabalho, sem que haja desprezo da teoria.

A teoria é um programa de ação e percepção, sendo sua validade definida pela potencialidade que oferece de entendimento e ampliação de conhecimento sobre o real. A teoria só tem sentido se conferir maior inteligibilidade às nossas práticas com nossos alunos. (LELIS, 2008, p.63)

Diante da complexidade e dinamismo do trabalho do professor, se faz necessária a mobilização de dimensões distintas de saberes - os ‘saberes docentes’. Para fins de elucidação, trataremos o termo ‘saber’ como resultado de experiências acumuladas (social e historicamente), refletida e sistematizada, capaz de tornar o indivíduo habilitado a agir sobre determinada circunstância.

Partindo do princípio que os contextos sociais podem produzir saberes específicos de acordo com cada grupo, Tardif (2019, p.11) acredita que no âmbito do ofício docente,

[...] o saber dos professores é o saber deles, e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares etc.

Tal colocação evidencia a importância que as relações e as práticas cotidianas exercem sobre o trabalho do professor, sendo responsáveis por produzir e reproduzir saberes que integram a função social de seu trabalho. Isso revela que os saberes não têm fim em si mesmos, pois contribuem com a dinâmica do trabalho escolar, e por extensão,

com a formação de indivíduos integrantes da sociedade.

É importante salientar que os saberes dos professores não têm como matéria-prima apenas o exercício profissional, pois também se constituem a partir da sucessão de suas histórias de vida e de etapas de formação. Do mesmo modo não são apenas cognitivos, na medida em as situações que ocorrem no cotidiano da sala de aula exigem dos docentes a mobilização de outros tipos de conhecimento para enfrentar as demandas e solucionar problemas. De acordo com Tardif (2019, p.19),

alguns [saberes] provém da família, do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades ou das escolas normais; outros estão ligados a instituição (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades etc.); outros ainda, provem dos pares, dos cursos de reciclagem etc. Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades etc.

Diante dessa pluralidade, o autor afirma que os saberes docentes se constroem a partir da formação profissional, das experiências, dos currículos e das disciplinas, constituindo-se um produto das relações entre o individual (professor) e o social. Cada um dos pilares implica um processo de sistematização, reconhecimento/legitimação (acadêmico e social), aprendizagem e formação.

Numa leitura mais aprofundada de Tardif (2019), podemos constatar que esses saberes possuem em comum algumas características, tais quais: eles são adquiridos ao longo do tempo e da acumulação de experiências vivenciadas nos ambientes escolares de formação; eles são aprendidos por “tentativa e erro” que constroem experiências a serem usadas na rotina de trabalho; e por fim eles estão vinculados à dinâmica da escola, ou seja, à construção das relações com outros professores e com a gestão da escola.

Considerando os desafios cotidianos da prática, destacamos alguns saberes em específico - o da formação, da orientação curricular, e das experiências.

Em relação à formação, nos últimos 30 anos há um movimento para a profissionalização do ensino, que reflete diretamente no trabalho docente. Isso abre espaço para discussões a respeito da formalização, valorização e reconhecimento das atividades diárias que os professores realizam em seu ambiente de trabalho.

Embora atualmente pareça muito obvio considerar a docência como profissão, alcançar esse status demandou (e ainda demanda) um grande esforço, sendo necessário desconstruir a visão simplista de que para realizar o ofício de professor bastaria conhecer o conteúdo, ter talento, bom senso, seguir a intuição, ter experiência e cultura (GAUTHUIER, 2013). Toda a profissão se constitui a partir dos conhecimentos científicos e das atividades práticas, ambos empregados para solucionar demandas da vida cotidiana.

Deste modo, a necessidade de dar formação (acadêmica/profissional) ao professor tem como intuito fornecer a ele conhecimentos cientificamente sistematizados e ferramentas pedagógicas que o habilite exercer a atividade de ensinar. Cabe dizer que

ambas as aprendizagens são dinâmicas, ou seja, sofrem mutações de acordo com os contextos sociais, políticos e econômicos de sua época, e por isso requerem do professor uma constante e contínua capacitação formativa.

Além disso, a necessidade da formação traz em seu bojo o debate sobre a urgência de unir teoria e prática, especialmente quando são consideradas as múltiplas situações vivenciadas em sala-de aula, que requer do profissional saberes para além dos ensinamentos científicos adquiridos em sua formação.

Desta forma, se faz necessário assumir que apenas os saberes adquiridos na formação acadêmica não representam a totalidade dos saberes docentes, e esta formação, ao ser considerada isoladamente, não dá conta de preparar o professor para a diversidade de situações que ocorrem na ação pedagógica. Sendo assim, é preciso reconhecer a existência de outros saberes e outras ações que os professores em formação e/ou em exercício devem pôr em prática.

Os saberes oriundos das orientações curriculares, como o próprio nome sugere, tem como item marcante os currículos vigentes nos sistemas educativos e nas escolas. Esses instrumentos exercem poder/influência sobre a atividade docente. Por essa razão, cabe destacar algumas características básicas dos currículos.

O currículo carrega em si informações implícitas (uma representação cultural, política, econômica, hegemônica e social) e explícitas (conteúdos, habilidades e competências a serem trabalhados); Ele norteia os rumos formativos que devem ser tomados pela escola e pelo trabalho realizado pelo professor; ele é palco de disputa pelo fato de possuir um grande poder de representação e reprodução de grupos sociais.

As 'orientações curriculares' ou 'programas de ensino' (variações mencionadas por autores) são instrumentos produzidos pelas autoridades governamentais que se aplicam e organizam a escola e ao trabalho do professor. Em geral eles têm como características centrais a imposição de objetivos de ensino que visam homogeneizar as práticas escolares e as atividades docentes, além de impor diretrizes para a sociedade.

Sendo as orientações curriculares um instrumento tão complexo, precisa de um mediador capaz de lidar com tão grande teor de finalidades, de modo a conseguir transmiti-las, adaptá-las e/ou contextualizá-las aos alunos. Este papel é atribuído ao professor. É este profissional que lida com as ordens travestidas de 'orientações' contidas nos documentos normatizadores da educação. Nesse sentido, Tardif & Lessard (2019, p.42) afirmam que

O trabalho docente se realiza em função de um mandato prescrito pelas autoridades escolares e governamentais. Ora, esse mandato é geral e válido para todo o conjunto dos membros dessa profissão, que apesar das particularidades de sua situação e formação, são levados a perseguir objetivos comuns, gerais.

Diante do que os autores chamam de “mandato”, o professor precisa mobilizar seus conhecimentos para gerir as demandas que lhes são impostas, de modo a manter

o compromisso de ensinar e formar seus alunos. Frente a essas questões duas posturas comumente adotadas nos chamam a atenção: a primeira se refere aos casos dos professores que recebem as orientações curriculares e as implementam, sem refletir sobre seus reais significados e impactos para os sujeitos envolvidos.

A segunda são os casos dos professores que se colocam a analisar, questionar e refletir sobre essas orientações, buscando contextualizá-las às reais necessidades dos sujeitos envolvidos. Ambas as posturas implicam em resultados, cujos efeitos impactam não apenas o trabalho do próprio professor, mas também os alunos, a escola e a sociedade.

O trabalho de transmissão sem reflexão reforça a manutenção de um “mundo ideal” projetado por algumas propostas curriculares, que destoam do “mundo real”, que é a sala de aula. Esta última possui muitas variáveis que na maioria das vezes não são consideradas pelas diretrizes norteadoras da educação. Deste modo, o professor meramente transmissor coopera com a reprodução de um modelo de sociedade que perpetua uma hegemonia dominante.

Nesse sentido Tardif e Lessard (2019) afirmam que a docência é um “ofício moral” comumente vinculado aos valores e crenças ideológicas, políticas e econômicas vigentes em dado contexto temporal. Por sua vez, ela pode assumir a postura de obediência às normas, reproduzindo-as (cuja raiz está vinculada a herança religiosa do ensino) ou a postura de contestá-las a partir de um trabalho reflexivo, implicando na formação crítica dos alunos (com vistas a formar cidadãos esclarecidos à luz do conhecimento).

Uma outra postura que pode ser assumida pelo professor é a crítico-reflexiva. O movimento educacional que apregoa o trabalho docente reflexivo emerge no final do século XX através (principalmente) das contribuições de Donald Schön e John Dewey. Mesmo enfatizando alguns aspectos diferenciados em suas obras, a proposta de ambos convergiu em apontar o caminho que desse aos professores autonomia para exercer um papel ativo na construção de sentido, dos objetivos e dos meios pelo qual realizam seu trabalho.

O avançar dos anos e as mudanças políticas, econômicas, sociais e tecnológicas implicaram em ressignificações para o sentido de “professor reflexivo”, levantando muitas críticas a essa concepção. Zeichner (1993) aponta distorções que vêm sendo feitas sobre a ação de refletir, atribuída ao trabalho docente. Destaco aqui a manutenção do isolamento do professor, fazendo com que este desconsidere as variáveis externas à sala de aula, que direta ou indiretamente tocam tanto a vida do aluno quanto seu próprio trabalho.

Outra forma de isolamento é quanto a não coletivização das reflexões que o professor faz sobre seu próprio trabalho, que poderia beneficiar outros professores. De acordo com o autor, os usos distorcidos da concepção de reflexão do professor contribuem para a manipulação e o controle de suas atividades. Como alternativa, propõe que o ato de refletir não tenha fim em si mesmo, devendo buscar um objetivo mais amplo – a produção de saberes.

Para que essa produção seja possível o autor enfatiza a necessidade de o professor

olhar para além da sala de aula, de modo a valorizar o potencial democrático e emancipatório de seu trabalho, ao considerar o contexto social no qual está inserido. Além disso, ‘olhar para fora’ também assume o sentido de “construir comunidades de aprendizagem, nas quais os professores apoiam e sustentam o crescimento uns dos outros” (ZEICHNER, 1993, p.26).

Para Giroux (1997) os professores devem assumir um papel de “intelectuais transformadores”, que implica em enxergar a escola e as orientações curriculares para além de uma visão simplesmente pedagógica. É preciso reconhecer o forte teor político que permeia esses elementos e “tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (GIROUX, 1997, p.177).

Isso implica em assumir o desafio de desconstruir a falácia de neutralidade dos currículos e reconhecer a disputa que existe entre os distintos agentes sociais pelo espaço escolar (devido a sua capacidade de reprodução de modelos sociais e culturais).

Tardif e Lessard (2019) mostram, através de pesquisas, que os professores geralmente tentam respeitar e cumprir o que é estabelecido por esses programas. Contudo, na prática, se deparam com a necessidade de transformá-los, interpretá-los e moldá-los de acordo com cada situação pedagógica. Nesse sentido, o uso da autonomia é essencial, ainda que ela se limite à sala de aula.

As orientações fomentam o planejamento diário das atividades dos professores, mas é na prática (junto aos alunos) que eles se adaptam, moldando-se às reais demandas e necessidades imediatas. Essas modificações são possíveis, em maior ou menor grau, de acordo com a experiência do professor – também vinculada ao grau de conhecimento que possuem dos programas curriculares. Essa experiência não é validada apenas pelo tempo de trabalho, mas também pela diversidade de saberes acumulados. Deste modo quanto mais experiente, mais flexível se torna o professor, e mais propenso a fazer adaptações nos programas (TARDIF; LESSARD, 2019).

O professor é colocado na situação de operar entre as ‘orientações oficiais’ (o que está escrito) e as ‘orientações reais’ (o que é possível ser cumprido) dos currículos. Isso o obriga a exercer sua autonomia para decodificar, interpretar e atribuir sentido aos distintos significados dos programas.

Nesse contexto, a autonomia está diretamente associada ao saber da experiência, que é fruto da aprendizagem gradativa que se dá nas situações rotineiras que acontecem na prática. Deste modo podemos considerar o dia-a-dia da sala de aula como ‘qualificante’, na medida em que permite ao professor produzir e adquirir ao mesmo tempo novos saberes – os saberes experienciais.

Tardif (2019, p.48) define os saberes experienciais como

o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem nos currículos. Esses saberes não se encontram sistematizados em

doutrinas ou teorias.

Esses saberes oriundos da prática se fazem necessários para suprir algumas carências deixadas pela formação acadêmica, que não consegue preparar plenamente os professores para lidar com as demandas reais da profissão – tão complexas e dinâmicas. Eles servem também para amparar os docentes frente ao isolamento de sua ação na sala de aula, o que faz com que tenham que construir seus próprios saberes a partir das experiências.

O saber experiencial é fruto de múltiplas interações presentes na atuação dos professores, que nem sempre são passíveis de definições teorizadas e acabadas. Lidar com essas situações é formador, pois permite ao professor desenvolver uma rotina produtora de estilos de ensino, que molda a “personalidade profissional” e o seu “saber-fazer” pessoal.

Apesar do trabalho do professor na sala de aula possuir um teor de solidão, essa condição é rompida se considerarmos as interações feitas com os alunos. Estes dão o caráter humano ao trabalho do professor, estimulam a mobilização dos saberes, o poder de decisão e interpretação docente sobre as situações cotidianas. Tardif (2019) afirma que os saberes experienciais oferecem certezas relativas sobre o trabalho, empregadas para tornar a prática possível.

Os saberes experienciais são constituídos a partir das relações que os professores desenvolvem com outros atores em sua prática (alunos, coordenadores, pais, diretores), da submissão do trabalho às normas (orientações curriculares) e da prática de ações pedagógicas diversificadas. Tardif (2019) classifica esses elementos como ‘objetos-condições’, definindo-os como responsáveis por possibilitar a prática docente. Sobre eles o autor ressalta que implicam em um “choque de realidade” entre o que se aprende na formação universitária e o que os professores precisam saber na prática, principalmente no início da carreira – o que exige uma aprendizagem rápida sobre as situações cotidianas.

Mesmo emergindo das ações cotidianas, os saberes experienciais não se consistem apenas no aprendizado sobre questões práticas. Eles são o somatório de outros saberes acumulados pelo professor (da formação, dos currículos, das disciplinas e das vivências escolares anteriores), e não apenas isso, eles dão um novo sentido, fazem uma nova leitura, validando esses outros saberes a partir das necessidades impostas pela prática em sala de aula. Nas palavras de Tardif (2019, p.53)

A prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra.

Por fim, resalto a importância de uma mobilização docente em prol da validação dos saberes experienciais, a priori individuais. Para Gauthier (2013) esses saberes, apesar de bastante enriquecedores, acabam ficando confinados em sala de aula, limitados a jurisprudência do professor, reduzidos ao empirismo. O autor defende que estes saberes

deveriam ser validados cientificamente para que ultrapassassem a fronteira da sala de aula e se tornassem um saber formalizado (legitimado pelas pesquisas) e formador - o saber da ação pedagógica.

Outro caminho, apontado por Tardif (2019), é que haja partilhamento e sistematização de saberes entre professores. Isso enriqueceria o trabalho docente, a partir das interações de estratégias, materiais produzidos, modos de fazer as ações diárias que têm sido praticadas em diferentes contextos com os alunos. Tal ação contribuiria para a formação mais realista de novos docentes, além de enriquecer o trabalho já realizado pelos antigos. Para Tardif (2019, p.52),

É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas.

Essa sistematização não significa uma compilação aleatória dos saberes, mas sim a criação de um repertório de conhecimentos compartilháveis entre docentes, úteis à formação e a prática, que envolve a autorreflexão sobre o trabalho realizado e a criticidade sobre a própria ação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude dos fatos mencionados, podemos concluir que o trabalho docente é bastante complexo, pois está submetido às constantes transformações e variações pelas quais passam a escola, que é seu ambiente de sua ação. Diante disso, os professores precisam estar aptos a lidar com a imprevisibilidade cotidiana de sua função, o que lhes exige múltiplas capacidades e a mobilização de saberes.

Esse dinamismo impacta a função social do professor, que vem sendo estimulado a diversificar a forma como executa o seu trabalho. Tendo como objeto de sua ação 'o humano' (a formação humana), a função do professor deve estar voltada para construção e/ou transformação social, promovendo uma formação que dote os alunos de capacidades de refletir e agir de acordo com princípios éticos e transformadores.

Para que isso ocorra algumas questões devem ser superadas, como o descompasso entre a formação e a prática, a falta de reflexão sobre a ação e o isolamento dos saberes experienciais do professor – constantemente restritos à sala de aula. As alternativas encontradas apontam para caminhos que integrem e contextualizem os professores a essas transformações sociais que impactam a escola.

Uma das alternativas é a realização do trabalho a partir da mobilização de competências, no qual o professor deve estar apto a contextualizar suas atividades com as demandas reais que emergem da sociedade e das necessidades formativas dos alunos.

Tal postura pedagógica requer reflexão sobre a prática, implicando na construção de novos saberes.

A produção de saberes, apesar de possuir fontes diversas, é uma construção própria do professor, que precisa adaptá-los às situações inesperadas que acontecem na sala de aula. Neste texto foram destacados três saberes específicos, e ao mesmo tempo complementares, oriundos da formação, das orientações curriculares e da experiência do professor.

Os saberes formativos, embora sejam de suma importância - pois compartilham de conhecimentos cientificamente sistematizados sobre o ato pedagógico - ainda estão visivelmente afastados da prática. Isso demanda uma série de reformulações que considerem as reais necessidades (contemporâneas) dos professores, assim como a validação dos saberes produzidos por eles.

Os saberes curriculares são produzidos a partir do manuseio das orientações curriculares (ou programas de ensino). Estas norteiam o trabalho do professor, a medida em que apontam quais objetivos devem ser alcançados na ação pedagógica. A problemática observada é quanto a contrariedade das propostas contidas nestes documentos, permeados por ideologias, que demandam do professor habilidade e autonomia para gerir interesses múltiplos.

A mediação das propostas contidas nas orientações curriculares para os alunos coloca o professor entre a postura de realizar uma *pseudo* 'transmissão neutra' em oposição a fazer uma 'interpretação crítico-reflexiva' dos conteúdos dos programas. Essa criticidade está vinculada ao saber produzido a partir da experiência do professor, que resulta da acumulação de outros saberes adquiridos ao longo de diferentes vivências.

O saber experiencial, concebido como fruto da rotina de trabalho, pode ser comparado metaforicamente como uma "linha de costura", que une elementos capazes suprir as falhas formativas e simultaneamente as divergentes e diversas imposições curriculares. Ainda que em sua maioria não sejam cientificamente reconhecidos, muitos desses saberes são incorporados à prática dos professores como ferramenta principal para lidar com as demandas diárias do contexto escolar.

Portanto, entendemos que o trabalho do professor exige a mobilização de muitas habilidades e competências, tanto para alcançar objetivos propostos pelos documentos oficiais quanto para construir uma identidade profissional, caracterizada pela legitimação de saberes próprios - os saberes docentes.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3. ed. Injuí: Injuí, 2013.

GIROUX, Henry A. **Los profesores como intelectuales**: hacia una pedagogia crítica del aprendizaje. 7. ed. Barcelona: Paidós, 1997. Disponível em: <http://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2017/10/Los-Profesores-como-Intelectuales.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

LELIS, Isabel. Trabalho, escola e formação de professores. **Cocar**, Belém, v. 2, n. 3, p.59-65, ago. 2008. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/120/98>. Acesso em: 02 mar. 2020.

MORAES, Maria Cândida. Paradigma educacional emergente. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 6., 2016, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Prefeitura de Florianópolis, 2016. p. 1 - 15.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. Brasília: Cortez, 2000. *E-book Kindle*.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Ações 3, 4, 7, 20, 24, 28, 31, 32, 43, 51, 52, 53, 56, 67, 68, 69, 70, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 100, 103, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 113, 115, 116

Alunos 4, 14, 15, 16, 22, 23, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 38, 43, 45, 53, 55, 56, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 81, 97, 101, 104, 110, 113, 115

Aprendizagem 2, 4, 13, 18, 27, 30, 31, 37, 43, 45, 48, 50, 51, 54, 56, 59, 61, 62, 64, 65, 75, 77, 87, 94, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 107, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 116

Aula 6, 8, 13, 14, 17, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 36, 51, 55, 56, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 75, 88, 112, 113, 114, 115, 116

### B

Brasil 1, 2, 6, 8, 9, 13, 15, 17, 19, 20, 41, 42, 46, 47, 59, 62, 66, 67, 68, 69, 70, 77, 97, 98, 106, 107, 108, 109, 110, 112

Brincadeira 87, 89, 90, 91, 92, 94

Brincar 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94

Brinquedos 88, 89, 90, 91, 92

### C

Carreira 31, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 54, 73, 76

Conhecimento 4, 13, 14, 17, 22, 25, 26, 27, 29, 30, 38, 42, 43, 46, 52, 53, 55, 56, 57, 59, 64, 66, 69, 72, 81, 82, 91, 100, 104, 109, 112, 113, 116

Continuada 1, 2, 5, 6, 7, 8, 56, 60, 66, 101, 105, 107

Criança (s) 4, 6, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94

Curso (s) 1, 2, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 27, 36, 38, 41, 43, 44, 48, 54, 68, 69, 73, 74, 75, 81, 85, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 112, 117

### D

Deliberação 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 21

Discurso 6, 32, 39, 40, 46, 77, 81, 82, 83, 84, 85, 112

Distância 2, 5, 6, 7, 8, 19, 44, 68, 75, 96, 97, 98, 99, 100, 103, 106, 107

Docente 5, 6, 8, 10, 12, 13, 14, 15, 19, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 68, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 88, 98, 99, 102, 105, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 116

### E

Educação 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 29, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 44, 45, 46, 47, 48, 53, 54, 55, 59, 60, 61, 62, 65, 66, 67, 68,

69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 87, 88, 89, 91, 94, 95, 96, 97, 98, 101, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 117, 118

Ensino 2, 4, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 27, 28, 29, 31, 33, 37, 40, 42, 43, 44, 45, 47, 56, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 74, 77, 82, 97, 99, 100, 101, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116

Escola 2, 5, 13, 14, 16, 17, 22, 23, 25, 27, 28, 29, 30, 32, 34, 38, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 50, 54, 55, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 68, 74, 81, 82, 89, 112

Escolar 8, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 30, 33, 36, 38, 39, 42, 43, 44, 46, 54, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 90, 91, 94, 95, 112

Estado 1, 2, 6, 10, 11, 12, 13, 15, 19, 20, 21, 25, 35, 71, 110, 112

Estudantes 12, 15, 16, 18, 36, 56, 57, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 108, 110

## **F**

Formação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 89, 96, 97, 98, 101, 102, 105, 106, 107, 112, 114

Formação continuada 1, 2, 5, 6, 7, 8, 60, 66, 105, 107

Formação inicial 1, 5, 7, 8, 9, 14, 16, 35, 36, 38, 41, 44, 45, 49, 51, 54, 56, 101

## **I**

Incidentes 108, 110, 112, 114, 115, 116

Inclusão 20, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 107

Infantil 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 87, 88, 89, 90, 91, 94

Iniciantes 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 54, 59

Inserção 4, 16, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48

## **M**

Mediador 4, 28, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106

## **N**

Nacional 18, 19, 47, 66, 68, 77, 106

## **P**

Pesquisa 7, 9, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 55, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 67, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 85, 108, 111, 113, 116, 118

Políticas 1, 2, 8, 13, 15, 16, 18, 20, 29, 36, 45, 47, 66, 67, 69, 70, 72, 74, 75, 76, 77, 97

Prática 5, 6, 14, 17, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 35, 37, 38, 39, 41, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 51, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 66, 69, 71, 72, 74, 75, 77, 83, 94, 96, 98, 101, 102, 105, 106, 113, 116

Processo 3, 4, 6, 22, 23, 24, 27, 31, 37, 38, 40, 42, 43, 44, 50, 53, 54, 56, 57, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 70, 73, 74, 84, 87, 88, 90, 92, 93, 94, 96, 99, 100, 101, 102, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 116

Professor 1, 4, 5, 6, 7, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 99, 102, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 118

Profissional 1, 3, 5, 6, 13, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 54, 55, 56, 57, 60, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 77, 82, 96, 98, 100, 101, 102, 105, 106, 108, 110, 111, 112, 113, 115, 117

Programa 26, 50, 67, 68, 69, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 98

Psicanálise 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86

## **S**

Saberes 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 41, 43, 45, 46, 48, 49, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 99, 100

Sala 6, 8, 13, 14, 17, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 36, 51, 55, 56, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 75, 88, 92, 93, 102, 104, 112, 113, 114, 115, 116

Sociedade 8, 15, 16, 17, 20, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 32, 47, 48, 50, 51, 53, 55, 58, 62, 65, 66, 72, 74, 89, 91, 108, 109, 110, 112, 113, 114, 116, 117

## **T**

Teaching 22, 35, 49, 50, 61, 62, 67, 109, 117

Trabalho 2, 3, 4, 7, 13, 14, 19, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 41, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 61, 62, 67, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 79, 80, 81, 83, 85, 87, 88, 91, 98, 100, 107, 111, 112, 114, 115, 116

## **U**

Universidade 9, 35, 38, 45, 47, 48, 59, 60, 67, 72, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 95, 98, 106, 108, 112, 115, 117, 118

## **V**

Visão 5, 8, 27, 30, 43, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 73, 100

 [www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
 [contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)  
 @atenaeditora  
 [www.facebook.com/atenaeditora.com.br](http://www.facebook.com/atenaeditora.com.br)

Formação inicial e continuada de  
**PROFESSORES**  
e a identidade docente



**Atena**  
Editora  
Ano 2022

 [www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
 [contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)  
 @atenaeditora  
 [www.facebook.com/atenaeditora.com.br](http://www.facebook.com/atenaeditora.com.br)

Formação inicial e continuada de

# PROFESSORES

e a identidade docente



 **Atena**  
Editora  
Ano 2022