



Ensino e Aprendizagem como Unidade Dialética

Kelly Cristina Campones
(Organizadora)

Kelly Cristina Campones
(Organizadora)

Ensino e Aprendizagem como Unidade Dialética

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Geraldo Alves
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
E59	Ensino e aprendizagem como unidade dialética [recurso eletrônico] / Organizadora Kelly Cristina Campones. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Ensino e Aprendizagem como Unidade Dialética; v. 1) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-481-8 DOI 10.22533/at.ed.818191507 1. Aprendizagem. 2. Educação – Pesquisa – Brasil. I. Campones, Kelly Cristina. CDD 371.102
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

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

APRESENTAÇÃO

O e-book intitulado como: “Ensino e Aprendizagem como Unidade Dialética”, apresenta três volumes de publicação da Atena Editora, resultante do trabalho de pesquisa de diversos autores que, “inquietaos” nos seus mais diversos contextos, consideraram em suas pesquisas as circunstâncias que tornaram viável a objetivação e as especificidades das ações educacionais e suas inúmeras interfaces.

Enquanto unidade dialética vale salientar, a busca pela superação do sistema educacional por meio das pesquisas descritas, as quais em sua maioria concebem a importância que toda atividade material humana é resultante da transformação do mundo material e social. Neste sentido, para melhor compreensão optou-se pela divisão dos volumes de acordo com assunto mais aderentes entre si, apresentando em seu volume I, em seus 42 capítulos, diferentes perspectivas e problematização acerca do currículo, das práticas pedagógicas e a formação de professores em diferentes contextos, corroborando com diversos pesquisadores da área da educação e, sobretudo com políticas públicas que sejam capazes de suscitar discussões pertinentes acerca destas preposições.

Ainda, neste contexto, o segundo volume do e-book reuniu 29 artigos que, constituiu-se pela similaridade da temática pesquisa nos assuntos relacionados à: avaliação, diferentes perspectivas no processo de ensino e aprendizagem e as Tecnologias Educacionais. Pautadas em investigações acadêmicas que, por certo, oportunizará aos leitores um repensar e/ou uma amplitude acerca das problemáticas estudadas.

No terceiro volume, categorizou-se em 25 artigos pautados na: Arte, no relato de experiências e no estágio supervisionado, na perspectiva dialética, com novas problematizações e rupturas paradigmáticas resultante da heterogeneidade do perfil acadêmico e profissional dos autores advindas das temáticas diversas.

Aos autores dos diversos capítulos, cumprimentamos pela dedicação e esforço sem limites. Cada qual no seu contexto e pautados em diferentes prospecções viabilizaram e oportunizaram nesta obra, a possibilidade de ampliar os nossos conhecimentos e os diversos processos pedagógicos (algumas ainda em transição), além de analisar e refletir sobre inúmeras discussões acadêmicas conhecendo diversos relatos de experiências, os quais, pela soma de esforços, devem reverberar no interior das organizações educacionais e no exercício da constante necessidade de pensar o processo de ensino e aprendizagem como unidade dialética.

Cordiais saudações e meus sinceros agradecimentos.

Kelly Cristina Campones

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
“HANSEI”: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA JAPONESA E SUAS POSSÍVEIS APLICAÇÕES NAS ESCOLAS BRASILEIRAS	
<i>Ana Luísa da Costa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8181915071	
CAPÍTULO 2	8
A BUSCA POR RECONHECIMENTO COMO MOTIVAÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO	
<i>Mauro Sérgio da Silva</i>	
<i>Flávia Dias Coelho da Silva</i>	
<i>Izabella Gonçalves Bocayuva</i>	
<i>Lucas Evangelista Rangel</i>	
<i>Lucas Miranda</i>	
<i>Marcelo Visintini</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8181915072	
CAPÍTULO 3	20
A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO NEOLIBERAL: CONTRIBUIÇÕES DA DIDÁTICA DE PERSPECTIVA CONTRA-HEGEMÔNICA	
<i>Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8181915073	
CAPÍTULO 4	32
A FORMAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO A PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS NO IF SERTÃO-PE <i>CAMPUS</i> SALGUEIRO	
<i>Gercivania Gomes da Silva</i>	
<i>Carlos Wendel Gomes da Silva</i>	
<i>Sandra Regina da Silva Galvão</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8181915074	
CAPÍTULO 5	38
A FORMAÇÃO DOCENTE: CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL E DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS	
<i>Katia Fraitag</i>	
<i>Miguel Julio Zadoreski Junior</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8181915075	
CAPÍTULO 6	43
A FORMAÇÃO DOS PEDAGOGOS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA NO MÉTODO DO IAB NO MUNICÍPIO DE BOA VISTA-RR	
<i>Kátia Maria Abreu da Silva</i>	
<i>Janaene Leandro de Sousa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8181915076	

CAPÍTULO 7	50
A FORMULAÇÃO DE TAREFAS PARA PROMOVER O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR QUE ENSINA MATEMÁTICA	
<i>Cristina Meyer</i>	
<i>Mariana Maria Rodrigues Aiub</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8181915077	
CAPÍTULO 8	61
A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR E A POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES	
<i>Francisca de Lourdes dos Santos Leal</i>	
<i>Vilmar Aires dos Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8181915078	
CAPÍTULO 9	73
REFLEXOS DA REFORMA EDUCACIONAL DOS ANOS 1990 NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ESTADO DO ACRE	
<i>Hildo Cezar Freire Montysuma</i>	
<i>Rosalu Ribeiro Barra Feital Nogueira</i>	
<i>Emilly Ganum Areal</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8181915079	
CAPÍTULO 10	107
ALGUMAS DISCUSSÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE EM MATEMÁTICA E A HISTÓRIA DA DIDÁTICA NAS LICENCIATURAS EM MATEMÁTICA DA BAHIA (1940-1960)	
<i>Januária Araújo Bertani</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150710	
CAPÍTULO 11	118
APONTAMENTOS SOBRE A ATIVIDADE DE MONITORIA DA DISCIPLINA DE QUÍMICA GERAL PARA ALUNOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	
<i>Luciana Silva Rocha Contim</i>	
<i>Luis Antônio Serrão Contim</i>	
<i>João Pedro Carmo Filgueiras</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150711	
CAPÍTULO 12	123
APRENDIZADO, MOTIVAÇÃO E DIVERSÃO: JOGOS COMO ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DE BIOLOGIA CELULAR	
<i>Laís Corrêa Lima</i>	
<i>Agatha Santos de Jesus</i>	
<i>Angélica Ferreira Carreiro</i>	
<i>Ingrid da Silva Rola</i>	
<i>Karolainy Teixeira da Conceição</i>	
<i>Maik da Silva de Souza</i>	
<i>Rafaela Nunes Santos</i>	
<i>Yasmim de Oliveira Paula</i>	
<i>Yhasmim Hellen Viana Scandian</i>	
<i>Marina Sousa Manoel Damasceno</i>	
<i>Karina Mancini</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150712	

CAPÍTULO 13	135
AS DCN E A FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO E OS DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFPI	
<i>Mirtes Gonçalves Honório</i> <i>Teresa Christina Torres Silva Honório</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150713	
CAPÍTULO 14	146
AS IMPLICAÇÕES DAS DCN NA ESTRUTURAÇÃO DOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA NA UFPI	
<i>Josania Lima Portela Carvalhêdo</i> <i>Maria do Socorro Leal Lopes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150714	
CAPÍTULO 15	158
CARTOGRAFIAS LITERÁRIAS E PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA BÁSICA	
<i>Fabíola de Fátima Igreja</i> <i>Gilma Gimarães Lisboa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150715	
CAPÍTULO 16	171
EDUCAÇÃO E CURRÍCULO: PERSPECTIVAS PARA O TRABALHO COM TEXTOS OPINATIVOS	
<i>Rodrigo Leite da Silva</i> <i>Fabiana Meireles de Oliveira</i> <i>João Paulo Buranelli Mantoan</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150716	
CAPÍTULO 17	180
EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS E CONCEPÇÕES DE PEDAGOGIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS: O QUE DIZEM OS ESTUDANTES DO CSHNB/UFPI?	
<i>Luciana Silva Dias</i> <i>José Leonardo Rolim de Lima Severo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150717	
CAPÍTULO 18	186
ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA FAVORÁVEL À FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR: UM ESTUDO DE CASO	
<i>Emmanuel Paiva de Andrade</i> <i>Jasmin Lemke</i> <i>Neide Lucia de Oliveira Almeida</i> <i>Maria Augusta de Castro Seixas</i> <i>Elisabeth Flavia Roberta Oliveira da Motta</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150718	

CAPÍTULO 19	198
FILOSOFIA UBUNTU COMO PRÁTICA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE NEGRA E CONSCIÊNCIA AFRO-DIASPÓRICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Isis Natureza Oliveira da Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150719	
CAPÍTULO 20	203
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A PESQUISA-AÇÃO COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICO-METODOLÓGICA DE INVESTIGAÇÃO	
<i>José Álbio Moreira de Sales</i>	
<i>Tânia Maria de Sousa França</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150720	
CAPÍTULO 21	215
FORMAÇÃO E A DOCÊNCIA À LUZ DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	
<i>Elda Silva do Nascimento Melo</i>	
<i>Antonia Maira Emelly Cabral da Silva Vieira</i>	
<i>Camila Rodrigues dos Santos</i>	
<i>Erivania Melo de Moraes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150721	
CAPÍTULO 22	234
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA: ALGUMAS REFLEXÕES	
<i>Cíntia Fogliatto Kronbauer</i>	
<i>Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150722	
CAPÍTULO 23	245
MERLÍ E OS SABERES DA DOCÊNCIA	
<i>Vera Maria Luz Spínola</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150723	
CAPÍTULO 24	256
MOTIVAÇÃO DE ESCOLARES PORTUGUESES DO TERCEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	
<i>Fábio Brum</i>	
<i>Ellen Aniszewski</i>	
<i>José Henrique dos Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150724	
CAPÍTULO 25	267
NÚCLEOS DE PESQUISA NA ESCOLA: POSSIBILIDADES DE MUDANÇAS DIDÁTICAS E PRÁTICAS DE ENSINO DOS PROFESSORES*	
<i>Jaqueline Ritter</i>	
<i>Andreia Rosa de Avila de Vasconcelos</i>	
<i>Andréa Borges Umpierre</i>	
<i>Francieli Chibiaque</i>	
<i>Otávio Aloisio Maldaner</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150725	

CAPÍTULO 26	285
O APRENDER-ENSINAR DA LEITURA: TRAVESSIAS POR VIR	
<i>Gilcilene Dias da Costa</i>	
<i>Jessé Pinto Campos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150726	
CAPÍTULO 27	297
O ENSINO POR INVESTIGAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS: UMA REVISÃO A PARTIR DOS ANAIS DO ENPEC	
<i>Jéssica Cremonini Caprini</i>	
<i>Mariana Donateli Gatti</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150727	
CAPÍTULO 28	302
O INÍCIO DA DIDÁTICA NO CURSO DE MATEMÁTICA NA BAHIA (1940-1960)	
<i>Januária Araújo Bertani</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150728	
CAPÍTULO 29	313
O SABER DOCENTE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PEDAGOGOS PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA	
<i>Lílian Pereira Guedes</i>	
<i>Jorge Costa do Nascimento</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150729	
CAPÍTULO 30	321
OS ARTÍFICES DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: O CONHECIMENTO TEÓRICO/PRÁTICO DESENVOLVIDO NO CURSO DE PEDAGOGIA/PARFOR	
<i>Lui Nörnberg</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150730	
CAPÍTULO 31	332
OS IMPACTOS DAS NOVAS POLÍTICAS CURRICULARES NA DIDÁTICA E PROFISSIONALIDADE DE PROFESSORAS INICIANTES	
<i>Joelson de Sousa Moraes</i>	
<i>Franç-Lane Sousa Carvalho do Nascimento</i>	
<i>Nadja Regina Sousa Magalhães</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150731	
CAPÍTULO 32	344
OS SABERES DA EXPERIÊNCIA COMO PRINCÍPIO DA PRÁTICA DOCENTE	
<i>Lourdes Cavalcante Couto de Melo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150732	
CAPÍTULO 33	350
PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO INICIAL ÀS SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	
<i>Claudia Martins de Souza</i>	
<i>Rosângela Gasparim</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150733	

CAPÍTULO 34	356
PLANEJAMENTO COLETIVO: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA NA DISCIPLINA DE DIDÁTICA	
<i>Tânia Maria de Sousa França</i>	
<i>Nancy Mireya Sierra Ramirez</i>	
<i>Joilson Silva de Sousa</i>	
<i>Ana Cristina de Souza Lima</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150734	
CAPÍTULO 35	367
POLÍTICAS, ENSINO DAS CIÊNCIAS E INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: CONTEXTOS, DIÁLOGOS E REFLEXÕES	
<i>Simone Souza Silva</i>	
<i>Arminda Rachel Botelho Mourão</i>	
<i>Francisca Keila de Freitas Amoedo</i>	
<i>Mateus de Souza Coelho Filho</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150735	
CAPÍTULO 36	369
PRÁTICA PEDAGÓGICA: CONCEPÇÃO DE PROFESSORES DE UMA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA DA COLÔMBIA –CO	
<i>Rosenilda Rocha Bueno</i>	
<i>Adelmo Carvalho da Silva</i>	
<i>Oscar Orlando Hoyos Gaviria</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150736	
CAPÍTULO 37	380
PRÁTICA PEDAGÓGICA: EDUCANDO DE FORMA LUDICA POR MEIO DE ALIMENTOS NA COMUNIDADE QUILOMBOLA	
<i>Cristiano de Assis Silva</i>	
<i>Carlos Luis Pereira</i>	
<i>Ângela Maria dos Santos Florentino</i>	
<i>Cristiane de Assis Ribeiro da Silva</i>	
<i>Kristielly Pereira de Assis Ribeiro da Silva</i>	
<i>Dirlan de Oliveira Machado Bravo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150737	
CAPÍTULO 38	389
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS BEM SUCEDIDAS NO ENSINO MÉDIO	
<i>Silvana Soares de Araujo Mesquita</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150738	
CAPÍTULO 39	399
PROFESSORES DE DIDÁTICA E SEUS ESTUDANTES: OS ARTÍFICES DA FORMAÇÃO	
<i>Maria Janine Dalpiaz Reschke</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150739	

CAPÍTULO 40	410
QUANDO A PRÁTICA SE TORNA COMPONENTE CURRICULAR DOS PPPS DE LETRAS	
<i>Núbio Delanne Ferraz Mafra</i>	
<i>Vladimir Moreira</i>	
<i>Marcelo Cristiano Acri</i>	
<i>Beatriz do Prado Ferreira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150740	
CAPÍTULO 41	417
SABERES EM INTERAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A UNIVERSIDADE EM CONEXÃO COM JOVENS DO ENSINO MÉDIO	
<i>Rosilda Arruda Ferreira</i>	
<i>Luiza Olívia Lacerda Ramos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150741	
CAPÍTULO 42	427
TESSITURAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO BILINGUE: CAMINHOS PARA A ACESSIBILIDADE DOS SURDOS	
<i>Eliana da Silva Neiva Brito</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150742	
SOBRE A ORGANIZADORA	436

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS BEM SUCEDIDAS NO ENSINO MÉDIO

Silvana Soares de Araujo Mesquita

Departamento de Educação, PUC-Rio, Rio de Janeiro

RESUMO: Este trabalho apresenta resultados de pesquisa sobre as práticas docentes bem sucedidas de professores de ensino médio, indicados pelos alunos como aqueles que fazem a diferença no seu processo de aprendizagem. Objetiva-se identificar as estratégias pedagógicas e relacionais dos "bons professores" indicados pelos alunos. Articula-se com o eixo "Didática, seus saberes estruturantes e formação de professores/as", identificando saberes estruturantes da prática pedagógica. Questiona-se como os docentes conduzem o processo ensino-aprendizagem de jovens do ensino médio da periferia? Quais as características que mais se evidenciam nas aulas dos professores indicados como "bons professores"? A análise comparativa da atuação dos professores observados permitiu reunir elementos singulares da prática docente neste contexto, como a influência da dimensão relacional sobre a didática, o papel motivador do docente como condição para a aprendizagem dos jovens, a lógica reguladora do tempo, a importância da contextualização dos conteúdos e a aproximação com o contexto cultural dos jovens. Além destes fatores, as

análises remeteram a questões pessoais e emocionais do docente, envolvendo aspectos de sua personalidade, o que confere o caráter único a cada atuação. Foi possível identificar que os professores não agem unicamente de acordo com um estatuto profissional baseado no pré-estabelecimento de normas norteadoras de condutas. A influência da subjetividade e da experiência de cada um regula fortemente a ação docente. Pôde-se perceber um processo constante de reconstrução das ações, de busca de alternativas, principalmente diante de situações imprevisíveis. Isto torna cada professor único, assim como o seu estilo de ensinar construído e em constante desenvolvimento.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas bem sucedidas. Professor. Ensino Médio

ABSTRACT: This paper presents research results on the successful teaching practices of high school teachers, indicated by students as the ones that make the difference in their learning process. The objective is to identify the pedagogical and relational strategies of the "good teachers" indicated by the students. It articulates with the axis "Didactics, its structuring knowledges and teacher training", identifying structuring knowledge of pedagogical practice. The question is how do teachers conduct the teaching-learning process of secondary school students in the periphery? What characteristics

are most evident in the classes of teachers indicated as "good teachers"? The comparative analysis of the observed teachers' performance allowed to gather singular elements of the teaching practice in this context, such as the influence of the relational dimension on didactics, the motivating role of the teacher as a condition for the learning of the young, the logic of time, the importance of contextualization of the contents and the approximation with the cultural context of the young people. Besides these factors, the analyzes referred to personal and emotional questions of the teacher, involving aspects of his personality, which confers the unique character to each performance. It was possible to identify that teachers do not act solely according to a professional status based on the pre-establishment of guiding standards of conduct. The influence of subjectivity and the experience of each one strongly regulates the teaching action. It was possible to perceive a constant process of reconstruction of the actions, of search of alternatives, mainly in the face of unforeseeable situations. This makes each teacher unique as well as his style of teaching built and constantly developing.

KEYWORDS: Successful practices. Teacher. High school

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta resultados de pesquisa sobre as práticas docentes bem sucedidas de professores de ensino médio, indicados pelos alunos como aqueles que fazem a diferença no seu processo de aprendizagem. Estrutura-se a partir dos dados produzidos de 60 horas de observações das aulas de quatro professores e suas respectivas entrevistas. Trata-se de um recorte de tese desenvolvida de 2015-2016 em uma escola pública estadual de ensino médio localizada na periferia do Rio de Janeiro, com o objetivo de analisar o exercício da docência neste segmento de ensino. O termo "bom professor" será usado como categoria nativa identificada pelos jovens ao fazerem referências aos professores indicados.

Objetiva-se identificar as estratégias pedagógicas e relacionais dos "bons professores" indicados pelos alunos. Questiona-se como esses docentes conduzem o processo ensino-aprendizagem de jovens do ensino médio da periferia? Quais as características que mais se evidenciam nas aulas dos professores indicados como "bons professores"? Em diálogo com Formosinho (2009), Dubet (2002), Tardif e Lessard (2005) e Nóvoa (2009), identificou-se **três fatores** que mais influenciaram na efetividade do ensino dos professores acompanhados.

2 | A DIDÁTICA EM SALA DE AULA MARCADA PELAS RELAÇÕES

Nas aulas observadas o que mais parece marcar a dimensão didática no fazer dos professores é o aspecto relacional, a forma como os docentes se envolve com os alunos na esfera da gestão de classe. O reconhecimento de que o trabalho docente

é um trabalho de interações humanas (TARDIF E LESSARD, 2005), ou como afirma Dubet (2002), um trabalho sobre o outro, foi o que mais se diferenciou nas ações dos bons professores observados em comparação com os demais.

Os "bons professores" investigados estabelecem boas relações com os alunos e constroem com mais facilidade limites ao uso do recurso. Estes professores adotam uma prática reflexiva ao reconhecerem e interagirem com o fenômeno de 'domínio' das redes sociais sobre a vida das pessoas na contemporaneidade.

Foi possível identificar como as diferenças entre as abordagens estratégicas contribuem para aproximar ou distanciar professor e alunos, principalmente os jovens. As principais singularidades observáveis no desempenho dos bons professores foram à forma da gestão de classe e o relacionamento estabelecido com o jovem. Ao entrarem na sala, esses docentes já começam a construir um clima favorável à aprendizagem, com ênfase na interação com os alunos que logo se mostram envolvidos pelo olhar do professor, pela linguagem adotada e pela própria postura corporal.

Durante as observações foi possível identificar que a dimensão relacional da ação docente é vivenciada em diálogo muito próximo com as estratégias metodológicas utilizadas. Três conjuntos de fatores se destacaram associados à ação didática dos "bons professores" observados: interação, formas de tratamento e construção de regras no cotidiano da sala de aula.

Nesses casos, a interação dos professores com os alunos é marcada pelo reconhecimento das características individuais dos jovens, de suas experiências e do contexto em que vivem. Estes professores têm consciência de quem são seus alunos e utilizam estas informações para se relacionar com eles. Deixam o aluno falar sobre sua vida pessoal, seus gostos e até suas aflições. Não ridicularizam suas escolhas, mas expandem suas ideias pelas trocas que estabelecem. O clima torna-se favorável à aprendizagem, com o aluno adquirindo confiança para perguntar e para responder ativamente durante as aulas. O aluno reconhece a proximidade do professor, tirando suas dúvidas com frequência, sem medo, e recebendo muitas vezes um atendimento individual em sua carteira.

O início das aulas dos "bons professores", não é marcado por grandes momentos de incentivo em relação ao conteúdo, caracteriza-se mais como uma conversa informal sobre o bem-estar de cada um e sobre o que farão naquela aula. Parece que professores e alunos estabelecem um acordo a cada aula sobre a sequência didática a ser trabalhada.

Esses professores chamam os alunos pelo nome e os conquistam por reconhecê-los como pessoas únicas, seja pelo olhar direcionado, pelo toque no ombro ou pelo sorriso acolhedor. Com isso, contribuem para a construção da autoestima desses jovens da periferia, muitas vezes marginalizados por sua condição. As formas de tratamento que se estabelecem são baseadas no respeito, não por imposição da profissão, mas pela conquista do outro.

É importante observar que, apesar de se constatar que a maioria dos professores

da escola possui regras combinadas com os alunos no que se refere ao uso do material, aos esquemas de avaliação, às formas de correção e à pontuação, o cumprimento destas regras é mais visível na prática dos "bons professores". Identifica-se que estes docentes conseguem construir sua autoridade não pelo excesso de regras ou trocas por pontos, mas sim pelo envolvimento com os alunos.

Com isso, a gestão de classe passa a se consolidar não como uma imposição, mas como uma parceria. Os bons professores conseguem manter os alunos envolvidos por mais tempo e interessados nas atividades propostas, mesmo que, algumas vezes, tais atividades fiquem restritas a práticas tradicionais de ensino. Por conseguinte, o controle da disciplina deixa de ser um problema que dificulta diretamente a ação docente.

Outra característica marcante desta interação é a necessidade de pouco espaço de tempo para que ela se estabeleça. Mesmo estando com estes bons professores há menos de três meses, o envolvimento já se destaca no clima evidenciado em aula nas turmas observadas. O resultado destas interações parece ser propiciado por uma 'competência relacional' dos docentes, que para Barrère (2002) trata-se de um conjunto de habilidades desenvolvidas pelos docentes, ao longo dos anos, que lhes permitem sobreviver e, especialmente, tornar o trabalho educativo útil em contextos de trabalho marcados pela heterogeneidade dos alunos e pela perda da legitimidade do princípio da autoridade docente em sala de aula. Identifica-se que os jovens, a partir das interações com os professores, se sentem predispostos a aprender, mesmo que os recursos didáticos sejam simples. Ao se perceberem envolvidos por estes professores, os alunos os legitimam intrinsecamente como os dinamizadores de sua aprendizagem, independentemente da disciplina que lecionam ou da variedade de estratégias didáticas que utilizam.

A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores (TARDIF E LESSARD, 2005, p.35).

Estudos sobre os professores da escola primária já integram esta dimensão relacional do trabalho docente, destacando a importância das interações face a face e dos vínculos afetivos com as crianças (DUBET E MARTUCCELLI, 1996; CARVALHO, 1999). E na escola de ensino médio? A pesquisa destacou até aqui que tanto as estratégias metodológicas quanto a gestão de classe parecem ocupar lugares secundários diante da importância que a dimensão relacional evidenciou na ação docente dos bons professores da escola de ensino médio. Pode-se reconhecer que para os jovens da periferia, em constantes conflitos com os objetivos da escola e seus saberes, a valorização das boas relações com os professores se apresenta como principal porta de entrada para melhores resultados do processo de aprendizagem.

É possível conceber uma formação de jovens na escola secundária, etapa

conclusiva da educação básica, que privilegia a dimensão relacional? Há o risco de se tornar uma escola do "cuidado" com o desprestígio do conhecimento, em que a dimensão afetiva supere a dimensão intelectual? Como pode a formação de novos professores especialistas nas diversas áreas incorporar a dimensão relacional em seus currículos? Estaria a escola deixando a transmissão do conhecimento e as estratégias pedagógicas em papel secundário, em detrimento da dimensão relacional da docência?

A relação educador-educando, porém, fica insustentável quando os alunos das camadas populares percebem que a escola não é feita para eles. No entanto, a alegria volta a desenvolver-se quando o educador se esforça por superar os entraves, sem descuidar das exigências a serem cumpridas. (...) Por um lado, um professor sedutor, que facilita o acesso à cultura. Por outro, o professor aterrorizante, associado a dificuldades e obrigações. A contradição, todavia, pode ser vivida com alegria. Importa reiterar que a alegria da relação afetiva não é a única alegria da escola, cuja vocação é ser uma ponte entre os alunos e a alegria da cultura. A escola é, assim, o local privilegiado para conciliar o afetivo e o intelectual (MOREIRA, 1993, p.48).

3 | O PAPEL MOTIVADOR DO PROFESSOR DE ENSINO MÉDIO

Quando os alunos, no que diz respeito à dimensão relacional, legitimam o papel de seus professores como dinamizadores de sua aprendizagem, ressaltam também outras características importantes ao bom desempenho dos docentes ligadas à dimensão motivacional. Nas análises das ações docentes, um conjunto de fatores se evidenciou associado à importância do papel mobilizador ou catalisador (FORMOSINHO, 2009) dos professores em relação à aprendizagem dos alunos.

Os bons professores reconhecem que há uma diferença de compasso entre os objetivos da escola e dos jovens, marcada pela diversidade de lógicas culturais em ação, que justificam o desinteresse e o baixo desempenho. Esses conseguem superar o excesso de culpabilização dos alunos e apostam que o interesse precisa ser conquistado, fortalecendo a dimensão motivacional da docência.

Ser um professor motivador parece requerer uma série de características pessoais e profissionais, tais como alto grau de empenhamento, satisfação profissional, altas expectativas em relação ao processo ensino-aprendizagem, prática reflexiva e compromisso político-social com a docência. Identifica-se que a função de motivador é executada mais por uma postura pró-ativa do professor, marcante em suas ações e na gestão de classe.

Um dos instrumentos mobilizadores acionados por alguns docentes refere-se às variações na linguagem. Os professores que se expressam de forma clara e utilizam palavras do universo cultural dos alunos recebem sua atenção imediata. A informalidade da linguagem favorece a aproximação dos alunos de alguns conceitos e, conseqüentemente, do conhecimento.

Para os docentes, uma boa comunicação com os alunos costuma ser um motivo de satisfação profissional cada vez mais distante das considerações do aprendizado. E se tanto temem o exercício da autoridade, é também porque, via de regra, esta ameaça a comunicação com os adolescentes. (BARRÈRE E MARTUCELLI, 2001,p.270)

Destaca-se a habilidade dos bons professores de usar a criatividade e explorar situações engraçadas para dar dinamismo à aula. Os alunos gostam e se entusiasma com o estímulo. Observa-se que estes professores conseguem utilizar os momentos de descontração como ferramentas para reter a atenção dos alunos. As brincadeiras também são usadas como formas de criticar posturas inadequadas sem a necessidade de longos discursos ou “castigos”.

O grau de compromisso aparece como outra postura mobilizadora. É o professor que se empenha, utilizando múltiplas estratégias para ensinar, busca novos exemplos, esclarece termos novos. Ele demonstra fazer questão que todos aprendam, preocupando-se com os alunos que não apresentam bom desempenho e buscando entender a dificuldade de cada um a partir de seus erros. Anda pela sala acompanhando o processo quase de forma individual, supervisiona e se mantém atento aos pedidos de ajuda. São professores em constante processo deliberativo em busca de novas estratégias e formas de desenvolver mais os alunos. É nas pequenas ações dos docentes que se identifica esta lógica de compromisso pela aprendizagem de todos, como esperar que todos estejam prontos para a aula começar, criar estratégias para superar os atrasos dos alunos, dar dicas que favoreçam o aprendizado, atender individualmente, ouvir atentamente, adequar o tempo às necessidades, preocupar-se com os faltosos.

Dentre os bons professores indicados, há os que apostam em constantes aproximações do conteúdo com a realidade do aluno. Independentemente dos conteúdos pré-selecionadas pelo currículo, estes docentes exercem sua autonomia, selecionando os textos de apoio, as questões dos exercícios, as formas de avaliação e os temas dos trabalhos e das pesquisas de acordo com a realidade do grupo de alunos com que trabalham.

Estudos de Crahay (2013) procuram identificar também as melhores formas dos professores trabalharem com a heterogeneidade nas salas de aula com vistas a alcançar melhores resultados na aprendizagem. O autor conclui que "o investimento dos alunos na aprendizagem cresce quando o professor se mostra atento a seus avanços e pronto a reagir assim que um deles se distrai" (Ibid., p.30).

Identificar nas ações docentes o maior ou menor grau de empenho e compromisso pode estar associado à postura de alguns docentes quanto a sua satisfação profissional. Os alunos e gestores também fazem esta associação do bom desempenho docente com "aqueles que gostam do que fazem". Pode-se perceber, na ação dos professores indicados, uma motivação pessoal para exercer a profissão, expressa por sua maior participação nas atividades da escola, no seu envolvimento com os alunos, na

busca por melhores resultados. A própria exposição oral dos conteúdos parece estar marcada por esta satisfação, seja na postura corporal ativa, no dinamismo da fala, nas variadas entonações de voz e até na importância que confere ao que ensinam. Predomina a 'crença' daquilo que fazem, expressa em cada uma de suas práticas pedagógicas. Os bons professores demonstram em suas aulas a busca por beneficiar o processo de aprendizagem dos alunos, mas sem a necessidade de ser apaixonado, de apontar lista de culpados ou de exagerar nos discursos de responsabilização.

4 | O TEMPO COMO LÓGICA REGULADORA DO TRABALHO DOCENTE

Durante as aulas, otimizar o tempo disponível para o ensino, apesar das influências externas organizacionais e regulatórias, é o grande desafio dos bons professores (HARGREAVES, 1998). Os professores afirmam “sofrer” constante pressão do tempo para dar conta das inúmeras correções de atividades que precisam realizar e dos conteúdos que necessitam desenvolver para cumprir o currículo em sala de aula. Pode-se perceber que a limitação do tempo está diretamente ligada aos anseios dos docentes em relação à própria educação, ao que gostariam de fazer e ao que acreditam ser o melhor ensino.

Se eu pudesse, minha aula seria totalmente diferente, eu levaria os alunos para ver vídeos, usaria mais os laboratórios, pois eu tenho muito material para as aulas de história. Mas não há tempo! Você mal começa o bimestre com uma lista de conteúdos para desenvolver, mas quando vê, já está na semana de avaliação, precisa fechar notas, dar recuperação (Professora de História).

Porém, análises sobre aproveitamento do tempo desde o início das aulas, passando pela sequência didática adotada e o encerramento da mesma, indicam que há diferenças importantes a serem consideradas entre as práticas adotadas pelos docentes.

Como visto, a gestão da classe dos bons professores é construída a partir das interações que estabelecem com os alunos, fazendo com que esses professores não percam muito tempo para iniciar as aulas por conta de dispersão dos alunos. Esses docentes, ao entrarem na sala, já atraem a atenção dos alunos que se mostram, muitas vezes, ansiosos para interagir ao iniciar a aula.

Nas sequências didáticas observadas nas aulas dos bons professores, mesmo com as semelhanças nas escolhas das estratégias, os alunos não permanecem muito tempo ocioso ou copiando atividades muito longas do quadro. Além disso, como os professores contam com o interesse e empenho dos alunos já conquistados, estes não se demoram nas atividades, pois as realizam com entusiasmo e compromisso, maximizando novamente o tempo. Nas aulas de longa duração, com cerca de 2 horas e meia, alguns destes professores chegam a propor entre seis e oito atividades de curta duração, intercalando entre algumas mais interativas, como perguntas e respostas

orais, e outras de caráter individual, como registro e realização de exercícios. Os alunos são ainda incentivados a terminarem as atividades no menor tempo possível através do acompanhamento e ajuda dos docentes diante das dificuldades e dispersões.

Ainda em relação ao tempo, os bons professores mostram-se menos ansiosos com o cumprimento dos prazos, dando mais tempo para os alunos se expressarem, criando mais situações que envolvam sua participação e utilizando os erros dos alunos como oportunidade de aprendizagem e não como punição. Como visto, os professores que adotam uma seleção de conteúdos prioritários baseados na contextualização conseguem se 'libertar' da pressão temporal de cumprir uma lista longa de conteúdos. Estes docentes conseguem qualificar melhor o tempo, objetivando sua prática pela aprendizagem significativa.

A gestão do tempo é crucial na determinação da eficácia do ensino. Certificar-se de que as aulas se iniciam e terminam no horário é tão crucial quanto minimizar o tempo em assuntos administrativos de rotina, intervenções disciplinares ou mudanças de um tópico/matéria/atividade para outro. Maximizar a proporção de tempo que é gasto na interação com os alunos pode ser particularmente importante (BROOKE E SOARES, 2008, p.316).

Ainda em relação ao tempo, os bons professores mostram-se menos ansiosos com o cumprimento dos prazos, dando mais tempo para os alunos se expressarem, criando mais situações que envolvam sua participação e utilizando os erros dos alunos como oportunidade de aprendizagem e não como punição.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reunindo os fatores que mais se destacaram na prática dos docentes de ensino médio e, em particular, nos “bons professores” indicados pelos alunos, identificam-se semelhanças com os achados das pesquisas de larga escala sobre eficácia escolar (BROOKE E SOARES, 2008). É possível reconhecer, por exemplo, que professores eficazes ensinam em pequenas etapas, não são avaliativos e mantêm o ensino descontraído (p.365); relacionam-se bem com os alunos, acarretando menos problemas de comportamento (p.365); estabelecem clima de respeito e disciplina na sala de aula, contribuem para o desempenho dos alunos (p. 496), professores eficazes monitoram o progresso dos alunos(p.322); maximizam o tempo que é gasto na interação com aluno (p.316) (ibid.).

Por outro lado, não se pode apostar em uma simples lista de ações ou “receitas prontas”, associando-as a bons resultados como um processo causa-efeito. Não trata-se de encontrar respostas simples para questões complexas. A análise comparativa da atuação dos professores observados permitiu reunir elementos singulares desta complexidade, como a influência da dimensão relacional sobre a didática, o papel motivador do docente como condição para a aprendizagem dos jovens, a

lógica reguladora do tempo, a importância da contextualização dos conteúdos e a aproximação com o contexto cultural dos jovens. Além desses fatores determinantes da ação docente, as análises remeteram a questões pessoais e emocionais do docente, envolvendo aspectos de sua personalidade, o que confere o caráter único a cada atuação.

Todos esses fatores ligados à complexificação do ensino e identificados na atuação dos professores de ensino médio apontam para a necessidade de maior valorização de um conjunto de competências profissionais relacionais e reflexivas. Segundo Nóvoa (2009), é preciso que se supere a ideia de que basta aos professores dominar bem sua matéria de ensino e ter certa aptidão para comunicação, pois isso só leva ao desprestígio da profissão pela redução do status do ensinar a algo simples e natural. Há de se identificar os saberes específicos e devidamente reconhecidos do bom desempenho docente.

Foi possível identificar que os professores não agem unicamente de acordo com um estatuto profissional baseado no pré-estabelecimento de normas norteadoras de condutas. A influência da subjetividade e da experiência de cada um regula fortemente a ação docente. Pôde-se perceber um processo constante de reconstrução das ações, de busca de alternativas, principalmente diante de situações imprevisíveis.

Independentemente das interferências, normas e políticas regulatórias, pôde-se constatar, pela análise das ações dos professores de ensino médio, que estes não só reproduzem os modelos que lhe são impostos. Percebeu-se que cada professor consegue manter um grau de autonomia sobre o seu fazer, uma vez que este é resultado da combinação do seu eu-pessoal com as experiências vividas, sejam acadêmicas, profissionais ou familiares. Isto torna cada professor único, assim como o seu estilo de ensinar construído e em constante desenvolvimento.

Alguns professores afirmaram que ao entrarem em sala de aula vivem um “personagem”, ideia que construíram ao longo do aprendizado de ser professor para jovens. Estes “personagens”, segundo os docentes, procuram reunir as características que julgam importantes para o seu bom desempenho nas salas de aula, na relação com os jovens e na superação das dificuldades. Os professores adotam posturas que deram certo em determinada situação de aula e as incorporam em suas práticas diariamente.

REFERÊNCIAS

BARRÈRE, Anne. **Les enseignants au travail. Routines incertaines.** Paris, Edition L'Harmattan, 2002.

BARRÈRE, Anne e MARTUCELLI, Danilo. A escola entre a agonia morale a renovação ética. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXII, no 76, Outubro/2001.

BROOKE, Nigel & SOARES, José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CRAHAY Marcel. Qual pedagogia para os alunos em dificuldade escolar? **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007.

DUBET, François. **El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad**. Barcelona: Gedisa, 2002.

FORMOSINHO, João. (Coord). Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança**. Alfragide, Portugal: McGraw-Hill, 1998.

MOREIRA, Antônio Flávio B. Conhecimento, Currículo e Ensino: questões e perspectivas. **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n.58, abr./jun. 1993

NÓVOA, António. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

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

SOBRE A ORGANIZADORA

Kelly Cristina Campones - Mestre em Educação (2012) pela Universidade Estadual de Ponta Grossa , na linha de pesquisa História e Políticas Educacionais. É professora especialista em Gestão Escolar, pela Universidade Internacional de Curitiba (2005). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2004) diplomada para Administração, Direção e Supervisão Escolar . Membro do GEPTADO- Grupo de Pesquisa sobre o trabalho docente na UEPG. Tem experiência como docente e coordenadora na: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio, graduação e pós-graduação. Atualmente é professora adjunta na Faculdade Sagrada Família com disciplinas no curso de Licenciatura em Pedagogia. Tem ampla experiência na área educacional atuando nas seguintes vertentes: educação infantil, processo de ensino aprendizagem; gestão; desenvolvimento e acompanhamento de projetos ; tecnologias educacionais; entre outros.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-481-8

