



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 Morais</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

PLANEJAMENTO COLETIVO: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA NA DISCIPLINA DE DIDÁTICA

Tânia Maria de Sousa França

Universidade Estadual do Ceará

Iguatu – Ceará

Nancy Mireya Sierra Ramirez

Universidade Estadual do Ceará

Iguatu – Ceará

Joilson Silva de Sousa

Universidade Estadual do Ceará

Iguatu – Ceará

Ana Cristina de Souza Lima

Universidade Estadual do Ceará

Iguatu – Ceará

RESUMO: A Didática como componente curricular presente em todos os cursos de formação de professores tem uma importância significativa no processo de formação, considerando que é a disciplina que estuda os saberes necessários à prática docente. Com o intuito de consolidar um espaço de reflexão teórico-prático sobre a Didática em sua perspectiva multidimensional e interdisciplinar, tendo como foco a relação ensino-aprendizagem, formou-se um grupo de professores que ministram essa disciplina em uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública, gerando a indagação: A ação de planejar coletivamente a disciplina de Didática constitui um espaço formativo para os docentes envolvidos? O planejamento coletivo contribui

para a renovação de estratégias para ministrar a disciplina? Essa pesquisa se caracteriza por uma abordagem qualitativa, apoiada nos estudos da epistemologia da prática. O presente trabalho tem como objetivo compreender de que modo o planejamento coletivo da disciplina de Didática se constitui em um espaço formativo para os docentes. Como resultado percebemos que o planejamento coletivo instigou os docentes a avaliarem suas práticas, trocaram experiências, valorizando o já realizado e trazendo novos desafios, tornando-se um espaço formativo. É possível concluir que o diálogo é importante entre os docentes, haja vista que ao trabalhar de modo conjunto e alinhado, evidenciam-se significados para a reflexão sobre a prática docente.

PALAVRAS-CHAVE: Planejamento Coletivo. Didática. Epistemologia da Prática.

ABSTRACT: Didactics as a curricular component present in all teacher training courses has a significant importance in the training process, considering that it is the discipline that studies the knowledge needed for teaching practice. In order to consolidate a space of theoretical-practical reflection on Didactics in its multidimensional and interdisciplinary perspective, focusing on the teaching-learning relationship, a group of teachers who teach this subject in a Higher Education Institution (IES), generating the

inquiry: Does the action of collectively planning the didactic discipline constitute a formative space for the teachers involved? Does collective planning contribute to the renewal of strategies to minister the discipline? This research is characterized by a qualitative approach, supported by the studies of the epistemology of the practice. The present work aims to understand how the collective planning of the didactic discipline constitutes a formative space for teachers. As a result, we perceive that collective planning instigated teachers to evaluate their practices, exchange experiences, value what has already been accomplished and bring new challenges, becoming a formative space. It is possible to conclude that the dialogue is important among the teachers, given that working together and aligned, evidence for meaningful reflection on teaching practice is evident.

KEYWORDS: Collective Planning. Didactics. Epistemology of Practice.

1 | INTRODUÇÃO

A Didática como disciplina presente em todos os cursos de formação de professores tem uma importância significativa no processo de formação, considerando que é a disciplina que estuda os saberes necessários à prática docente. Com o intuito de suprir uma lacuna de um momento de estudo, planejamento, troca de experiências, avaliação e consolidação de um espaço de reflexão teórico-prático sobre a Didática, nós professores que ministramos essa disciplina em uma IES pública de uma cidade interiorana, formamos um grupo para realizar o planejamento de modo coletivo da disciplina, uma vez que nem sempre o curso de Pedagogia atende à demanda das licenciaturas por carência de professores, sendo, muitas vezes, ministrada por bacharéis ou licenciados de áreas específicas que cursam um número de créditos de disciplinas pedagógicas bem menor do que os pedagogos.

Outra razão que justifica a importância deste trabalho é o fato da prática do planejamento coletivo ser pouco comum na universidade, ainda que estimulada pela busca da práxis da interdisciplinaridade na formação de professores. No entanto, as chamadas “ilhas epistemológicas” citadas por Japiassú no prefácio do livro “Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?”, de autoria de Ivani Fazenda (1979), colaboram para a não concretização de práticas nesta dimensão.

Percebemos, ainda, que a maioria dos estudantes das Licenciaturas com exceção do curso de Pedagogia, possuem uma tendência de dar valor às disciplinas específicas em detrimento das disciplinas pedagógicas. Prevalece neles a ideia de que tendo o conhecimento específico, ser professor seria uma consequência. Não percebem que o processo ensino-aprendizagem, ou a ensinagem como aponta Anastasiou (2005), requer de fundamentação teórica e prática refletida permanente na busca da melhora contínua. Além disso, temos outra desvantagem, os estudantes das licenciaturas carecem de disciplinas na área de humanas, limitando seu repertório

a Fundamentos de Filosofia das Ciências e Psicologia da Aprendizagem.

Sobre esse tema Gatti (2010) cita o estudo de Gatti e Barreto (2009), em que se toma por base o questionário socioeconômico do Exame Nacional de Cursos - ENADE, 2005, abrangendo 137.001 sujeitos, para caracterizar o perfil dos estudantes de cursos de licenciatura em Pedagogia, Português, Matemática e Ciências Biológicas. Quando os alunos das licenciaturas são indagados sobre a principal razão que os levou a optar pela licenciatura, 65,1% dos alunos de Pedagogia atribuem a escolha ao fato de querer ser professor, ao passo que esse percentual cai para aproximadamente a metade entre os demais licenciandos. A escolha da docência como uma espécie de “seguro desemprego”, ou seja, como uma alternativa no caso de não haver possibilidade de exercício de outra atividade, é relativamente alta (21%), sobretudo entre os licenciandos de outras áreas que não a Pedagogia.

Trazemos, ainda, a reflexão de que a formação de licenciandos a respeito das disciplinas pedagógicas deixa a desejar também no quesito da carga horária dedicada dentro do currículo das licenciaturas. Gatti (2010), apresenta as informações de vários trabalhos anteriores realizados nesse sentido, onde através do projeto “Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos” (GATTI *et al.*, 2010; GATTI; NUNES, 2009) buscou analisar o que se propõe atualmente como disciplinas formadoras nas instituições de ensino superior nas licenciaturas presenciais em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. Especificamente para Ciências Biológicas a autora afirma que “a carga horária dedicada à formação específica na área é de 65,3% e, para formação para docência, registra-se percentual em torno de apenas 10%” (GATTI, 2010, p. 1373).

Considerando essa realidade, após um semestre de planejamento coletivo indagamos: A ação de planejar coletivamente a disciplina de Didática constitui um espaço formativo para os docentes envolvidos? O planejamento coletivo contribui para a renovação de estratégias para ministrar a disciplina? Na tentativa de responder a essas indagações, passamos a refletir sobre a nossa prática. Assim a pesquisa se caracteriza por uma abordagem qualitativa, apoiada na epistemologia da prática. Nessa perspectiva, pretendemos neste texto compreender de que modo o planejamento coletivo da disciplina de Didática se constitui em um espaço formativo para os docentes envolvidos e contribui para a renovação de estratégias para ministrar a disciplina.

Para isso, propomos um itinerário que se inicia discutindo a importância do planejamento na prática docente em especial quando é executado de modo coletivo. A seguir, abordaremos a trajetória do planejamento coletivo executado pelos professores que ministram a disciplina de Didática geral, com os resultados percebidos e por fim as considerações finais.

2 | IMPORTANCIA DO PLANEJAMENTO NA PRÁTICA DOCENTE

O planejamento faz parte da história do ser humano, pois o desejo de transformar sonhos em realidade é uma preocupação de toda pessoa e diante desta realidade ela começa a planejar o como vai fazer para realizar seu sonho ou sua meta. Entendemos que o planejamento está presente em várias das nossas ações, pois ele nos dá uma direção clara e objetiva das atividades que vão ser realizadas, tornando-se essencial em diferentes setores da vida social. Segundo Gandin (2001), esse é um processo importante em todos os campos, partindo de uma realidade existente para se chegar a uma realidade desejada. Acreditamos, nessa perspectiva, se tornando imprescindível também na atividade docente, considerando que o planejamento “é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino” (LIBÂNEO, 2013, p. 245).

Concebemos o planejamento como um facilitador e viabilizador da democratização do ensino, sendo assim se completa no processo ação-reflexão-ação da prática social docente, apoiados na ideia de Gandin quando expressa que:

Planejamento é elaborar, decidir que tipo da sociedade e de homem se quer e que tipo de ação educacional é necessária para isso; verificar a que ponto se está contribuindo para o resultado final que se pretende, propor um série orgânica de ações para diminuir esta distância e para contribuir mais para o resultado final estabelecido, executar - agir em conformidade com o que foi proposto e avaliar - revisar sempre que cada um desses momentos e cada uma das ações, bem como cada um dos documentos deles derivados (GANDIN, 1985, p. 22).

Nos conceitos citados, evidencia-se que o planejamento passa por uma tomada de decisão, ou seja, um agir intencional, sabendo para onde vai, qual o norte a seguir. Por isso concordamos com Vasconcelos (1995) quando nos ensina que o planejamento, antes de ser uma questão meramente técnica, é uma questão política, já que envolve posicionamentos, opções, jogo de poder, compromisso com a reprodução ou com a transformação.

É relevante refletirmos sobre a prática docente do planejamento de modo coletivo que nesse estudo não se limita a abrangência de várias pessoas, mas a ideia de planejar em conjunto, com os colegas, agregando um caráter democrático e participativo, a cooperação, o diálogo, o sentimento de ser sujeito da ação, é o eu sendo substituído pelo nós. Isso representa, também, uma escolha política, um ensaio do tipo de professores que queremos formar.

Compreendemos que o planejamento não é somente para organizar os planos de aula tecnicamente, mas para criar possibilidade para a construção de novos saberes em especial de ocorrer de modo coletivo, porque como nos ensina Freire (1998) a ação educativa transformadora e libertadora só acontecerá se for alicerçada no diálogo, na colaboração e na participação.

3 | TRAJETÓRIA DO PLANEJAMENTO COLETIVO: DA INQUIETAÇÃO AOS ENCONTROS DO GRUPO

A partir da inquietação de uma das professoras de Didática que indagou porque ocorrer o planejamento individual de uma disciplina coletiva? Seria possível nos reunirmos para planejar de modo coletivo a disciplina? Formalizando, então, o convite para a formação do grupo de professores que ministram a disciplina. Convite aceito com presteza para o semestre 2017.1 e já se repetindo no semestre seguinte, mantendo a decisão por considerar um espaço formativo, que agrega debate, troca de saberes e fazeres.

O que motivou essa iniciativa foi o fato de que professores com licenciaturas específicas ministram a disciplina, uma vez que o Curso de Pedagogia não tem disponibilidade para atender a demanda de todas as licenciaturas em relação a Didática. Desta forma, os encontros coletivos de planejamento supriram um espaço de estudo, planejamento, troca de experiência e avaliação.

Assim, durante o semestre 2017.1 em uma IES pública do interior do estado, instituição que faz parte do processo de interiorização da Universidade, tivemos a oportunidade de reunir em um planejamento coletivo (assim denominado pelo grupo), os professores que ministram para cursos de licenciatura em Pedagogia, Ciências Biológicas, Matemática, Letras e Física a disciplina de Didática Geral. Em princípio, vale dizer que as licenciaturas trabalhadas no primeiro momento da experiência foram Ciências Biológicas, Física, Letras e Matemática, não sendo ofertada a disciplina para o curso de Pedagogia. É necessário, também, apontar que a disciplina de Didática se encontra localizada em semestres diferentes para as citadas licenciaturas. No caso de Ciências Biológicas está no IV semestre, e no seguinte está Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, situação que não favorece, porque nessa é apresentado um pouco da história da educação no Brasil, informações necessárias para entender os fundamentos teóricos da Didática.

Nesse semestre e no seguinte o grupo foi formado por quatro professores, a saber: duas doutoras, uma das professoras gestora da ideia é Pedagoga com Doutorado em Educação e a outra doutora em Ecologia; dois licenciados, um em História e mestre em Educação e o outro licenciado em Matemática. Dois dos quatro membros apontaram dispor de pouca experiência na área de ensino das respectivas licenciaturas, inclusive para um deles seria a primeira vez a ministrar a disciplina no curso de Licenciatura em Matemática e para outra a primeira vez a ministrar a citada disciplina para a Física. No caso da licenciatura de Ciências Biológicas, ao ser ministrada essa disciplina em semestres anteriores o foco foi dado para o conhecimento do Pensamento Complexo e dos Sete saberes necessários para a educação do futuro de Edgar Morin e o estudo do livro de Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire, acrescentado com a discussão do filme “O sorriso da Mona Lisa”. Isso mostra que mesmo com as ementas, na prática não era seguido um núcleo base de

conteúdo a ser ministrado, ficando a cargo das referências do professor. Fato que foi modificado com o planejamento coletivo.

Os encontros passaram a ocorrer mensalmente, com um momento inicial para que cada professor apresentasse como estava desenvolvendo a disciplina, assim como os percalços encontrados. Em seguida se planejava o mês vindouro, realizando o ciclo do planejamento: elabora, executa e avalia. Esses momentos são ricos de troca de experiências.

No primeiro encontro foi acolhido o livro de Farias *et al.* **Didática e Docência: aprendendo a profissão**. 4 ed. Brasília: Liber-Livro. 2014, para ser o livro base da disciplina, que já era utilizado no Curso de Pedagogia. Esse livro foi produzido por professoras que ministram a disciplina de Didática em outras unidades da universidade e promovem pesquisas neste campo de estudo. Ainda nesse encontro conversamos sobre o que cada um considerava importante desenvolver na citada disciplina. Nesse momento, uma das professoras colocou a necessidade de divulgar as ideias do pensamento complexo e dos sete saberes de Edgar Morin, uma vez que considerava que quando a pessoa assume esse olhar para o mundo, a sua leitura de mundo muda e, dessa forma, os mesmos assuntos serão percebidos de maneira diferente.

Como encerramento da disciplina no semestre, em um movimento interdisciplinar, foi acolhido continuar com a realização do IV Colóquio Didática em Diálogo, que vem sendo organizado pela professora titular da disciplina. Esse evento consiste no diálogo com Paulo Freire por meio da leitura do livro *Pedagogia da Autonomia* e com outro autor a ser escolhido. Esperamos dar continuidade incorporando todas as licenciaturas.

4 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Concordando com Minayo (2001) ao conceituar metodologia como o caminho a ser percorrido na pesquisa, nossa escolha é pela abordagem qualitativa de pesquisa por que

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p.24).

Bogdan e Biklen (1994, p. 48) ainda nos ensinam sobre essa abordagem que

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história com as instituições a que pertencem. Quando os dados em causa são produzidos por sujeitos, como no caso de registros oficiais, os investigadores querem saber como e em que circunstâncias é que eles foram

elaborados. Quais as circunstâncias históricas e movimentos de que fazem parte? Para o investigador qualitativo divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado.

De acordo com Schön (2000, p.19), ao referir-se à epistemologia da prática como “modelo de conhecimento profissional implantado em níveis institucionais nos currículos e nos arranjos para a pesquisa e para a prática”, entende-a enquanto modelo explicativo de formação para o trabalho profissional. O autor afirma, com base em estudos de caso, que é na reflexão, baseada nos problemas que surgem na prática cotidiana dos profissionais, que se produz uma base epistemológica. Dessa forma, a epistemologia da prática pode ser entendida tanto como um campo teórico-metodológico que procura explicar o modelo em que se situam as práticas, como os saberes e os sentidos por ela produzidos; ou seja, a racionalidade em que estão apoiadas.

Entendemos que nossos estudos se apoiam na epistemologia da prática uma vez que o foco é refletir sobre a nossa própria prática ao desenvolver o planejamento coletivo da disciplina de Didática Geral. Para tanto os sujeitos da pesquisa são os quatro professores participantes do planejamento coletivo, identificados por professor 1, 2, 3 e 4, que foram provocados a escrever sobre o significado do planejamento coletivo para a sua formação e a partir dele o que realizou na sala de aula de inovador e significativo. Essa escrita foi organizada a partir de duas perguntas: A ação de planejar coletivamente a disciplina de Didática constitui um espaço formativo para os docentes envolvidos? O planejamento coletivo contribui para a renovação de estratégias para ministrar a disciplina? As respostas foram enviadas por e-mail e compuseram os dados aqui analisados.

5 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os professores concordam que a ação de planejar coletivamente se constituiu em espaço formativo, de “reflexão viva e contínua” (FARIAS et al, 2014, p. 114) como podemos constatar pelos depoimentos:

O planejamento coletivo, portanto, trouxe luz, companhia e desafios para o percurso. Porque, ainda que temos interesse na área da formação de professores, a nossa própria formação nesse aspecto também deixa a desejar (Professor 1).

Acredito que este planejamento coletivo potencializou o conjunto de saberes docentes que cada um dispõe de modo exponencial. Pois em cada uma das reuniões, definimos um material para ser trabalhado, propomos e acolhemos as propostas das demais docentes e ainda, fundamentamos este trabalho em autores importantes no que concerne a Didática e o seu papel na docência (Professor 2).

Confesso que ao iniciar o semestre estava apreensiva quando a maneira que iria conduzir a disciplina de Didática, pois seria a primeira vez que a lecionaria, mas a partir do momento que iniciamos nossos planejamentos coletivos (professores de

Pedagogia, Biologia e Matemática) os anseios foram se dissipando. Através dos nossos diálogos e experiências compartilhados com o grupo refletimos sobre as decisões e ações a respeito do plano de ensino da disciplina de Didática Geral, momentos enriquecedores para a minha formação docente, pois através de nossos planejamentos coletivos houve trocas de experiências, compartilhamos materiais de estudo que possibilitaram a construção de novos saberes sempre refletindo sobre as nossas práticas docentes (Professor 3).

Considero o planejamento coletivo como espaço formativo, porque me permitiu refletir sobre o meu saber/fazer, a luz do diálogo com os meus colegas, compartilhando experiências que nos renovam em termos cognitivos e de estratégias e renovam à nossa maneira de ministrar a disciplina. Outro ponto relevante é o coletivo se fazendo concreto sem perdermos a minha, a nossa individualidade (Professor 4).

É válido ressaltar que o processo de ensino e aprendizagem depende de um planejamento baseado na reflexão de suas ações para que possa de fato ser considerado contribuinte para o sucesso das ações didáticas, por isso exige muito compromisso associado a algumas limitações e possibilidades. Dessa forma, concordamos com Farias *et al* (2014 p. 114), quando apontam o “planejamento como ação reflexiva, viva, contínua [...] permeada por um processo de avaliação e revisão sobre o que somos, fazemos e precisamos realizar para atingir nossos objetivos”.

O planejamento coletivo como esse espaço formativo permitiu aos professores refletirem além da sala de aula, alargando o olhar para a disciplina no contexto curricular como fez a professora 1 na reflexão a seguir:

Percebemos que as condições de trabalho em cada licenciatura também eram diferentes. No caso de Ciências Biológicas a turma era numerosa (40 alunos), no caso da Física eram 4 alunos, da Matemática eram 15 e da Letras eram 29. A posição da disciplina (somente tem uma Didática) dentro do currículo de cada licenciatura também varia. No caso da licenciatura em Ciências Biológicas ela se encontra no quarto semestre. Porém como o pré-requisito é Psicologia da Aprendizagem que está no segundo semestre, alguns alunos se matriculam logo no terceiro.

Para a universidade, não encontramos trabalhos que pesquisem a influência do tamanho da turma no processo ensino-aprendizagem. No entanto, para os ciclos do ensino fundamental, temos estudo realizado por Gomes (2005) que apresenta diversas opiniões a respeito. É assim por exemplo com Casassus (2002 *apud* Gomes 2005) quem verificou que tanto as turmas muito pequenas, como as maiores de 25 alunos no ensino primário, apresentavam menor rendimento. Contudo, o mesmo autor cita um estudo comparativo interpaíses (Terceiro Estudo Internacional sobre Aproveitamento em Matemática e Ciências – TIMSS) o qual não encontrou provas do benefício de turmas menores (RIORDAN, 2004 *apud* GOMES, 2005). No fim, o próprio Gomes (2005, p. 291) aponta para tamanho de turma no Quadro 1 “Efeitos controversos. Meta-análise: efeitos mínimos em turmas de 20 a 40 alunos. Melhoras relevantes em turmas de 15 alunos ou menos. Implicação de altos custos”. Em nossa reflexão entendemos que turmas numerosas na universidade dificulta o trabalho do professor no uso de estratégias de ensino-aprendizagem, assim como de sua

avaliação e no caso de turmas muito pequenas, além do custo na relação professor/aluno, consideramos também que a frequência de presença/ausência destes alunos influência seja positiva no primeiro caso ou negativamente (no segundo caso), o desenvolvimento da aula.

A segunda pergunta indagava se na percepção dos professores envolvidos o planejamento coletivo contribuiu para a renovação de estratégias para ministrar a disciplina. Fica claro pelos depoimentos que a troca de experiências, os relatos de estratégias já experimentadas ou a experimentar contribuiu e contribui para uma renovação, um aprimoramento nas práticas de sala de aula, lembrando a alerta de Farias *et al* (2014, p. 140) quando assinalam que “a decisão pelo tipo de estratégia a ser utilizada revela, no primeiro plano, a intencionalidade do ato de ensinar”.

No decorrer do semestre tecemos ações que visavam superar as barreiras existentes e avançar no desenvolvimento de formas mais dinâmicas e atuais que permitiam a integração de ações e o alcance dos objetivos educacionais pretendidos através da ação reflexão da prática pedagógica. Os alunos foram avaliados por diferentes instrumentos: prova, seminários, produção textual e sua participação em debates sobre as temáticas apresentadas (Professor 3).

Durante o semestre 2017.1, estive à frente da disciplina de Didática Geral na turma de Licenciatura em Física, e de acordo com nosso planejamento coletivo, foi colocado a ideia de trabalharmos de modo transversal na disciplina o livro *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire, o que nos fez perceber o quão contemporâneo é esse autor no trato a educação, ao ensino e ao trabalho do professor e seus saberes necessários para sua atuação. (Professor 2).

A professora 1 relata uma experiência significativa com a produção de mapas conceituais, por ter desenvolvido uma maior reflexão sobre o tema estudado e sobre a ferramenta utilizada. Vejamos o depoimento:

Optei por solicitar para os alunos a elaboração de forma individual de fichamentos ou de mapas conceituais para quatro partes do livro texto. Essa proposta foi colocada na perspectiva de estimular o trabalho de encontrar as palavras chaves e frases importantes dos textos. Vale ressaltar que os alunos nunca tinham realizado nenhuma das duas estratégias de ensino-aprendizagem e, portanto, não a conheciam. Por essa razão, dei uma breve explicação de como fazer um fichamento e forneci dois artigos, o do Silveira e o do Yoshimoto, que apresentavam a técnica de elaboração de mapas conceituais. O fichamento foi realizado pela grande maioria dos alunos para os quatro capítulos. Para esse primeiro momento somente 4 alunas elaboraram mapas conceituais. A segunda tarefa, duas dessas quatro fizeram uso de mapa conceitual. Por essa razão, buscando estimular o uso desse recurso para aprendizagem utilizei uma aula para análise em grupo dos mapas realizados. Essa experiência resultou um bom exercício para conhecer o uso do recurso. As pessoas que tinham elaborado o mapa perceberam que existiam outras maneiras de fazer o mesmo. Foi percebido que o conhecimento do assunto analisado foi melhor elaborado e, no entanto, as que realizaram o fichamento deixava a desejar. Aqui, aparece a situação de que entregaram fichamentos iguais ou quase iguais, por tanto, não é a falta de eficiência do fichamento e sim a não realização da tarefa pelo aluno. Quer dizer, alguns alunos ainda na universidade, acreditam que o que interessa é entregar a tarefa para ganhar a nota e, portanto, o professor não consegue o objetivo da mesma que é a aprendizagem. Para finalizar a aula, falei sobre a importância do uso dos mapas conceituais para a aprendizagem, pois

ele exige ler com maior atenção os conteúdos buscando fazer conexões entre os assuntos tratados no texto.

Percebemos no depoimento anterior, o que Farias *et al* (2014 p. 111) apontam também ao sinalizar planejamento como “ato decisório, portanto, político, pois nos exige escolhas, opções metodológicas e teóricas” ou “como atividade que projeta, organiza, sistematiza o fazer docente no que diz respeito aos seus fins, meios e conteúdo”. Dessa forma, o planejamento coletivo trouxe o compartilhar também, das decisões e escolhas metodológicas, colaborando para o crescimento profissional dos participantes.

A professora 4, em relação à pergunta se na percepção dos professores envolvidos o planejamento coletivo contribuiu para a renovação de estratégias para ministrar a disciplina, e afirma que sim, uma vez que a troca de experiência, o dizer como fez vai contribuindo para o outro rever também o seu fazer e agregar coisas novas. Relatou por exemplo uma atividade com cartelas que ela criou e que ao compartilhar os demais professores usaram, mas cada um do seu modo. A atividade se constitui de espalhar no centro da sala cartelas com palavras que correspondem as tendências pedagógicas e cada aluno é convidado a pegar uma e colocar na tendência justificando a sua escolha e assim montar um quadro das tendências pedagógicas de modo reflexivo.

Como resultado, já é possível perceber que o planejamento coletivo instigou os docentes a avaliarem suas práticas, trocaram experiências, valorizando o já realizado e trazendo novos desafios, tornando-se um espaço formativo.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo deste estudo foi compreender de que modo o planejamento coletivo das disciplinas de didática geral se constitui em um espaço formativo para os docentes envolvidos e contribuiu para a renovação de estratégias para ministrar a disciplina, podemos constatar que esse espaço pode ser considerado formativo, evidenciando a importância do diálogo entre docentes, que nos fizeram trabalhar de modo conjunto e alinhado, trazendo significados para nossa reflexão sobre a prática docente. Ajudou-nos, também, a superar e vivenciar o que é pouco comum na universidade, ainda que estimulada pela busca da práxis da interdisciplinaridade na formação de professores.

Concluimos que o planejamento além de coletivo foi também cooperativo, porque favoreceu que juntos congregássemos esforços para estabelecer linhas comuns de ação, o desenvolvimento profissional e o exercício da democracia, inclusive pela produção coletiva desse artigo.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos das estratégias de trabalho em aula.** 7 ed. Joinville: Univille, 2005.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução às teorias e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- FARIAS, I. M. S.; SALES, J. O. C. B.; BRAGA, M. M. S. C.; FRANÇA, M. S. L. M. **Didática e Docência:** aprendendo a profissão. 4 ed. Brasília: Líber-Livro. 2014.
- FAZENDA, I. C. A. **Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro:** efetividade ou ideologia. Edições Loyola: São Paulo, 1979
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo:** na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social e político, religioso e governamental. 9 ed. RJ – Petrópolis: Vozes, 2001.
- GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa.** São Paulo: Loyola, 1985
- GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 04 mar. 2018.
- GATTI, B.A.; NUNES, M.M.R. (Org.). Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. **Textos FCC**, São Paulo, v. 29, 2009. 155p.
- GATTI, B. A. et al. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, São Paulo, Fundação Victor Civita, n. 1, p. 95-138, 2010.
- GOMES, C. A. A Escola de Qualidade para Todos: Abrindo as Camadas da Cebola. **Ensaio:** aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.13, n.48, p. 281-306, jul./set. 2005 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ensaio/v13n48/27551.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2018.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- MINAYO, M. C. S.(Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Ed. Vozes, 2001.
- SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. São Paulo: Artes Médicas, 2000.
- VASCONCELOS, C. S. **Planejamento:** plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Cadernos pedagógicos do Libertad.1995.

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

