



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: Profª Drª 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
Profª Drª 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
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª 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
Profª Drª 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
Profª Drª 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>Otavio 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 |

PRÁTICA PEDAGÓGICA: CONCEPÇÃO DE PROFESSORES DE UMA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA DA COLÔMBIA –CO

Rosenilda Rocha Bueno

Programa de Pós Graduação – PPGE
Instituto de Educação - IE
Universidade Federal de Mato Grosso- UFMT
Cuiabá/MT

Adelmo Carvalho da Silva

Programa de Pós Graduação – PPGE
Instituto de Educação - IE
Universidade Federal de Mato Grosso- UFMT
Cuiabá/MT

Oscar Orlando Hoyos Gaviria

Programa de Pós Graduação – PPGE
Instituto de Educação - IE
Universidade Federal de Mato Grosso- UFMT
Cuiabá/MT

RESUMO: Esta produção foi desenvolvida a partir dos estudos realizados pelo grupo de mestrado em Educação na linha: Educação em Ciências e Educação Matemática PPGE/UFMT. A relevância em torno do conceito de prática pedagógica despertou o interesse de estabelecer reflexões teóricas acerca da temática. As informações foram coletadas com prévia autorização dos três participantes no mês de novembro em Popayán/Colômbia, na qual, consistiu numa entrevista semiestruturada com duração de trinta minutos. O problema da pesquisa foi evidenciado da seguinte forma:

Qual a concepção de prática pedagógica de três professores da Instituição Educativa Sede Francisco de Paula Santander em Popayán/Colômbia-Co? Teoricamente destaca-se a definição conceitual referenciada por Contreras (2008), Franco (2016), Pimenta (2005), Sacristán e Pérez e Gómez (2009), Vásquez (2011), entre outros. Portanto, pela definição de Bogdan e Biklen (1994), essa pesquisa é do tipo exploratória e de abordagem metodológica qualitativa, por sua característica descritiva e interpretativa. Caracteriza-se como uma pesquisa de campo que utiliza da entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados e o método interpretativo para a análise das informações coletadas. As concepções subjacentes nas respostas dos professores investigados, caminham para a compreensão da prática pedagógica entendida como prática social, organizadas para concretizar determinadas expectativas educacionais e por meio de intencionalidade uma vez que o próprio sentido de práxis se configura por meio do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social.

PALAVRAS-CHAVE: prática pedagógica; atividade crítica; intencionalidade.

ABSTRACT: This work was developed since studies realized in the master degree course in Education: Science Education and Mathematics Education PPGE/UFMT. The relevance on this concept of pedagogical practice has woken the interest to stablish theory reflections on this theme. The data collection had the previous authorization of three participants in November in Popayan/Colombia. It was used a semi-structured interview thirty minutes long. The research question was evidenced in the question: what is the conception of three teachers that work in Francisco de Paula Santander Educative Institute in Popayan/Colombia? It is theoretically noted the conceptual definition referenced in Contreras (2008), Franco (2016), Pimenta (2005), Sacristán and Pérez and Gómez (2009), Vásquez (2011), and others. So, according Bogdan and Biklen (1994), this research is an exploratory kind and use qualitative approach due to its interpretative and descriptive characteristics. It is characterized as a field research that uses semi-structured interview as data collect tool and interpretative method to analysis of data. Underlying conceptions in the answers of the investigated teachers go to the comprehension of the pedagogical practice understood as social practice organized to make true some education expectative intentionally so that its own meaning of praxis set ups using intentionality that gives sense to action asking a planned and scientific intervention about the object searching social reality transformation.

KEYWORDS: pedagogical practice; critical activity; intentionality.

1 | INTRODUÇÃO

A sociedade historicamente perpassa constantemente em modificações, esse movimento está associado aos processos sociais e políticos, bem como, no entorno econômico e cultural. Sabe-se que tal fato, possibilitou a democratização do ensino, na qual, intensificou a inserção da heterogeneidade no contexto educacional.

Em decorrência dessa diversidade, percebe-se a relevância do ambiente escolar como espaço de acolhimento de todas as diferenças. Neste processo, a prática pedagógica do professor é permeada por concepções teóricas e metodológicas, nas quais, impulsionam concomitantemente os debates determinantes sobre a função social da escola nos tempos atuais.

Portanto, esse contexto social vivenciado na atualidade direciona-nos para o repensar da prática pedagógica como atividade crítica de maneira a propiciar aos alunos a apropriação do conhecimento científico e inserção desses sujeitos na prática social. Nesta perspectiva Libâneo (2001 p. 9) define:

A educação é um fenômeno social, ou melhor, uma prática social que só pode ser compreendida no quadro do funcionamento geral da sociedade da qual faz parte. Isso quer dizer que as práticas educativas não se dão de forma isolada das relações sociais que caracterizam a estrutura econômica e política de uma sociedade, estando subordinadas a interesses sociais, econômicos, políticos e ideológicos de grupos e classes sociais.

Nessa linha de pensamento, Sacristán e Pérez Gómez (2009) definem o ensino como atividade crítica, uma prática social permeada de opções de caráter ético, na qual os valores que presidem sua intencionalidade sejam traduzidos em princípios e procedimentos que dirijam e que se realizem ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem.

Nesta perspectiva, a prática pedagógica é compreendida por Fernandes (2008) como prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares.

Após pesquisa realizada junto a professores brasileiros sobre a temática abordada, propomos parceria com um mestrando Colombiano para desenvolver estudos com professores colombianos. As informações foram coletadas na Colômbia no mês de novembro e com prévia autorização dos participantes, na qual, consistiu numa entrevista semiestruturada com duração de trinta minutos. Vale ressaltar que dois professores são licenciados em Educação Básica (pedagogo) e atendem os anos iniciais, e o outro professor tem formação em matemática e mestrado em Estatística, o mesmo, trabalha com o ensino médio na mesma instituição de ensino público.

Teoricamente destaca-se a definição conceitual referenciada por Contreras (2008), Franco (2016), Sacristán e Pérez e Gómez (2009), Vásquez (2011), entre outros. Portanto, pela definição de Bogdan e Biklen (1994), essa pesquisa é do tipo exploratória e de abordagem metodológica qualitativa, por sua característica descritiva e interpretativa. Caracteriza-se como uma pesquisa de campo que utiliza da entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados e o método interpretativo para a análise das informações coletadas.

Deste modo, para identificação das entrevistas dos participantes utiliza-se codnomes. Portanto, o problema da pesquisa configura-se da seguinte maneira: Como os professores compreendem a prática pedagógica? Desse modo, elaborou-se o seguinte roteiro: Para você o que é prática pedagógica? Como você caracteriza uma boa prática pedagógica?

Neste sentido, os argumentos do texto estão organizados da seguinte forma: Introdução, que apresenta a problematização do tema, os objetivos e as indagações da pesquisa e os procedimentos metodológicos de coleta de dados. A segunda parte aborda os conceitos sobre a prática pedagógica. Em seguida, apresentam-se as narrativas coletadas na íntegra e esboça as análises. Para conclusão, são tecidas as considerações no que diz respeito ao tema do texto em seu conjunto.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Na concepção do modelo de racionalidade técnica, “a atividade profissional consiste na solução instrumental de um problema feita pela rigorosa aplicação de uma teoria científica ou uma técnica” (SCHÖN, 1983 apud DINIZ-PEREIRA, 2011b, p. 44-5), sendo o professor concebido como um “técnico”, um especialista que põe em prática regras científicas e/ou pedagógicas apreendidas durante sua formação. A preparação desse profissional necessita de conteúdos científicos e/ou pedagógicos que servem de apoio no desenvolvimento de sua prática; são esses conhecimentos e habilidades científicas e/ou pedagógicas que circunscrevem à prática docente.

A racionalidade técnica se mostra como uma epistemologia da prática derivada da filosofia positivista. (...) Profissionais rigorosos solucionam problemas instrumentais claros através da aplicação da teoria e da técnica derivadas de conhecimento sistemático, de preferência científico (SCHÖN, 2000, p. 14).

A ideia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados (CONTRERAS, 2002, p. 90-91).

Em contrapartida, a atividade docente pautada na racionalidade prática supõe a existência de um professor reflexivo que examina frequentemente os resultados de suas ações, quer do ponto de vista pessoal, acadêmico ou sócio-político, que precisa estar atento aos padrões de fenômenos, ser capaz de descrever o que observa, estar inclinado a propor modelos ousados e, às vezes, radicalmente simplificados de experiência e ser engenhoso ao propor formas de testá-los que sejam compatíveis com os limites de um ambiente de ação (SCHÖN, 2000, p. 234).

Nas concepções de “racionalidade prática”, a prática docente é o ponto de partida a partir do qual o professor analisa e interpreta suas atividades e elabora novas teorias, sendo um processo formativo. Enquanto processo de desenho e intervenção sobre a realidade, a prática é uma atividade criativa, que não pode considerar-se exclusivamente uma atividade técnica de aplicação de produções externas. (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p.112).

Nas práticas pedagogicamente construídas, Franco (2016) afirma que há a mediação do humano e não a submissão do humano a um artefato técnico previamente construído. Desta maneira, uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como, será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica na medida em que for buscada a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados.

Prosseguindo a autora afirma que quando se fala em prática pedagógica, refere-se a algo além da prática didática, envolvendo: as circunstâncias da formação, os espaços-tempos escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e expectativas do docente. Ou seja, na prática docente estão presentes não só as técnicas didáticas utilizadas, mas, também, as perspectivas e expectativas profissionais, além dos processos de formação e dos impactos sociais e culturais do espaço ensinante, entre outros aspectos que conferem uma enorme complexidade a este momento da docência.

Portanto, Franco (2016) destaca que enquanto diretrizes de políticas públicas consideram a prática pedagógica como mero exercício reprodutor de fazeres e ações externos aos sujeitos, estas se perdem e muitos se perguntam: por que não conseguimos mudar a prática? A prática não muda por decretos ou por imposições; ela pode mudar se houver o envolvimento crítico e reflexivo dos sujeitos da prática.

Portanto, estabelecer reflexões acerca do conceito da prática pedagógica a partir da compreensão dos professores pode possibilitar as transformações necessárias no bojo dos aspectos sociais e educacionais ao referenciar o docente como intelectual crítico. Contreras (2002) propõe que a reflexão crítica possibilitaria aos professores avançarem para um processo de transformação da prática pedagógica, mediante sua própria transformação como intelectuais críticos.

Para o autor acima citado a reflexão crítica deve permitir ao professor analisar e questionar as estruturas institucionais em que trabalha, de modo a pensar sobre o sentido social e político de sua própria prática. Para tanto, é necessária uma crítica sócio-histórica da profissão docente e das escolas, pois é essa condição que demonstra a capacidade de superar estreitamentos teóricos e dependências ideológicas, integrando-se assim aos processos de transformação e compreensão de formas de dominação e de possibilidades de ação. Neste contexto Freire (2001 p. 42-43) afirma:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

Prosseguindo Franco (2016) destaca que a prática pedagógica, refere-se a algo além da prática didática, na qual, envolve as circunstâncias da formação, os espaços-tempos escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e expectativas do docente. Ou seja, na prática docente estão presentes não só as técnicas didáticas utilizadas, mas, também, as perspectivas e expectativas profissionais, além dos processos de formação e dos impactos sociais e culturais do espaço ensinante, entre outros aspectos que conferem uma enorme complexidade a este momento da docência.

Nesta perspectiva pelo viés marxista da dialética, Pimenta (2005) explicita que a atividade docente é práxis. Sendo que, envolve o conhecimento do objeto, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade seja transformada, enquanto realidade social. Em seguida, aponta o conceito de práxis a partir da contribuição de Adolfo Sánchez Vásquez, concebendo-a como uma prática que se faz pela a atividade humana de transformação da natureza e da sociedade, consolidando-se, assim, em uma práxis, em uma atitude humana diante do mundo, da sociedade e do próprio homem.

Em Sacristán (1999) a prática pedagógica, entendida como uma práxis envolve a dialética entre o conhecimento e a ação com o objetivo de conseguir um fim, buscando uma transformação cuja capacidade de mudar o mundo reside na possibilidade de transformar os outros. A prática é entendida como a atividade dirigida a fins conscientes, como ação transformadora de uma realidade; como atividade social historicamente condicionada, dirigida à transformação do mundo; como a razão que fundamenta nossos conhecimentos.

Nesta mesma direção, Vázquez (2011) elucida que a atividade do professor é práxis quando é feita tendo em vista o alcance de determinados resultados. Essa antecipação consciente do resultado que se pretende atingir é de natureza teórica. Mas, para que a realidade seja modificada, é necessária uma ação prática transformadora. Por sua vez, as necessidades práticas, que emergem do cotidiano da sala de aula e de outros espaços escolares, demandam uma teoria. Portanto, na prática estão presentes a ideia e a ação, que buscam transformar a realidade, ou seja, há uma unidade entre teoria e prática, entre concepção e ação.

Deste modo, em meio aos variados fatores que influenciam a qualidade de ensino, Silva (2017) ressalta que as atenções estão cada vez mais centradas no professor, como o responsável pela sua natureza e qualidade. Para o mesmo o que o docente faz na sala de aula em termos das tarefas que propõe, do ambiente de aprendizagem que ele proporciona e do tipo de discurso que desenvolve influencia a aprendizagem dos alunos. Portanto, para Sacristán e Pérez Gómez (2009):

[...] não se consegue a reconstrução dos conhecimentos, atitudes, e modos de atuação dos alunos/as, nem exclusiva, nem prioritariamente, mediante a transmissão ou intercâmbio de ideias, por mais ricas e fecundas que sejam. Isto ocorre mediante as vivências de um tipo de relações sociais na aula e na escola, de experiências de aprendizagem, intercâmbio e atuação que justifiquem e requeiram esses novos modos de pensar e fazer.

Concorda-se, assim, que todo trabalho pedagógico se fundamenta em pressupostos de natureza filosófica, pois, o professor torna evidente sua concepção de mundo ao assumir uma postura mais tradicional ou mais libertadora no desenvolvimento da prática adotada em sala de aula.

Neste sentido, Franco (2016) ressalta que as práticas pedagógicas se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais

solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social, ou seja, elas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo. Fica evidente que as práticas pedagógicas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação, ou, ainda, por imposição.

A referida autora afirma que o professor que está imbuído de sua responsabilidade social, que se vincula ao objeto do seu trabalho, que se compromete que se implica coletivamente ao projeto pedagógico da escola, que acredita que seu trabalho significa algo na vida dos alunos, tem uma prática docente pedagogicamente fundamentada. Ele insiste, busca, dialoga, mesmo que não tenha muitas condições institucionais para tal. [...] Ele tem uma dimensão a atingir, uma proposta, uma crença sobre o que ensina. Pois bem, esta é uma prática docente que elabora o sentido de prática pedagógica. É uma prática que se exerce com finalidade, planejamento, acompanhamento, vigilância crítica, responsabilidade social. Neste sentido Pérez Gómez (2009) ressalta:

[...] o profissional docente deverá refletir sobre as normas, crenças e apreciações tácitas subjacentes que minam os processos de valorização e julgamento, sobre as estratégias e teorias implícitas que determinam uma forma concreta de comportamento, sobre os sentimentos provocados por uma situação e que condicionaram a opção de um determinado curso de ação, sobre a maneira com que se define e estabelece o problema e sobre o papel que ele mesmo desempenha como profissional dentro do contexto institucional, escolar, em que atua.

Deste modo, o desafio é superar os modelos de ensino consolidados pelo desenvolvimento de práticas mecanicistas que foram estabelecidos como absolutos e para, além disso, avançar para consolidar uma prática pedagógica, que contemple o contexto social por meio da intencionalidade e criticidade no exercício da docência.

3 | PRÁTICA PEDAGÓGICA: O QUE É?

Ao falar de escola e de educação escolarizada Sacristán (2009) descreve que nos situamos diante de fenômenos que ultrapassam o âmbito da transmissão da cultura como conjunto de significados ‘desinteressados’ que nutrem os currículos escolares. Para o autor, as características da sociedade, isto é, os modos de produção influenciam no tipo de escola, ou seja, a escola é uma instituição que atende a um determinado paradigma de sociedade, modelo de vida e hierarquia de valores.

Neste sentido, a educação se faz em processo, nos diálogos, nas múltiplas contradições que são inexoráveis, entre sujeitos e natureza, que mutuamente se transformam conforme afirma Franco (2016). Portanto, medir apenas resultados e produtos de aprendizagens, como forma de avaliar o ensino, pode se configurar como uma grande falácia. Neste contexto é possível perceber o perigo que ronda os processos de ensino quando este se torna excessivamente técnico, planejado e avaliado apenas em seus produtos finais.

Para tanto, esta pesquisa contrapõe-se ao ensino pautado pelo modelo de racionalidade técnica, e parte do conceito de prática pedagógica enquanto prática social, respaldado por: Caldeira e Zaidan, (2013), Contreras (2002), Franco (2016) Freire (2001), Fernandes (2008), Sacristán e Pérez Gómez (2009), Vásquez (2011), ou seja, esta orientada pela racionalidade crítica, a fim de atender a diversidade inserida nos ambientes educativos.

4 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como exposto no decorrer do texto essa produção objetiva refletir teoricamente acerca do conceito de prática pedagógica por meio das concepções apresentadas pelos participantes investigados pela pesquisa.

Desta forma, este artigo traz os resultados dessa incursão, a partir dos resultados que consistiu numa entrevista semiestruturada coletada junto a três professores da Instituição Educativa Sede Francisco de Paula Santander em Popayán/Colômbia-Co.

Para tanto, foi utilizado os pressupostos da pesquisa qualitativa, definida por Bogdan e Biklen (1994) como o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento acumulado a respeito do mesmo, fazendo-se isso a partir do estudo de um problema tendo em vista a possibilidade à coleta de dados e a verificação pretendida, ao facilitar maior proximidade com o tema.

Desse modo, foi organizado um roteiro com o objetivo de responder às seguintes perguntas: 1). Para você o que é prática pedagógica? 2) Como você caracteriza uma boa prática pedagógica? Neste sentido, com o intuito de evidenciar como os professores participantes compreendem a temática em análise, abaixo, segue os achados dessa pesquisa:

1. ¿qué es práctica pedagógica?

“Son las diferentes actividades que el docente desarrolla para adquirir un buen conocimiento para la formación de los estudiantes. Las prácticas pedagógicas nos llevan a interpretar, construir conocimiento, desarrollar actividades prácticas para que ellas las desarrollen en el ámbito familiar y en el ámbito social”. (Muñoz)

“Es un proceso de reflexión e investigación continua, un proceso en el cual para tener una buena enseñanza debe estar con disposición para mejorar continuamente y alcanzar los objetivos que es en último el aprendizaje de los estudiantes” (Pacheco)

“es un proceso metodológico en el que se encuentran las diferentes estrategias o herramientas que el docente utiliza para potenciar el aprendizaje de sus niños y niñas. Es importante tener en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes porque por hoy el docente no es el que educa, el que instruye o el que sabe más; el docente tiene que ser el mediador de ese conocimiento. Por tal razón, nosotros al tener en cuenta la realidad del estudiante, su cotidianidad, su contexto, el aprendizaje para él va a ser más significativo. Por otra parte, los medios tecnológicos, la televisión permite que esos conocimientos también se fortalezcan. Para mí una práctica pedagógica es una reflexión constante de las fortalezas, debilidades tanto

del estudiante y del docente. En el estudiante, podemos identificar que cada uno de ellos tiene un mundo diferente por eso nosotros tenemos esa bonita tarea de poder conocer a nuestros estudiantes; ¿cuáles son sus motivaciones? ¿Cuáles son sus dificultades? ¿De qué manera podemos hacer más fácil ese conocimiento para nuestros niños y niñas y cómo los docentes podemos reflexionar si nuestras estrategias verdaderamente son significativas para las niñas o no”.(Tulande)

2. ¿Cuál es la característica de una buena práctica pedagógica?

“Son aquellas herramientas que usamos en las diferentes actividades a desarrollar en las clases, tal que esas herramientas que utilizamos se les facilite el aprendizaje para poner en práctica, sobre todo en la parte ética que dice acerca del comportamiento del ser humano y cómo estar bien en la sociedad a un nivel de colegas y de la familia”. (Muñoz)

“tiene que tener una continua reflexión, siempre debemos estar pensando y repensando en lo que hacemos, si hacemos bien, es mejorar y para eso necesitamos estar al lado de la investigación. Saber llegar a los estudiantes, estar y tener esa disposición de poder mejorar cada día, aceptar las sugerencias de los colegas y de los estudiantes para cumplir con los objetivos”.(Pacheco)

“También podemos decir que la práctica pedagógica se encuentra mediada por un plan de estudios, ese plan de estudios deberá estar en conformidad al contexto. Cuando hacemos un plan de estudios que no se basa en la realidad de nuestros estudiantes, la práctica pedagógica tendría fallas entonces una verdadera práctica pedagógica debe ser esa estrategia que permita la calidad educativa de los niños y niñas y de nuestro país, especialmente en Colombia la educación se encuentra descontextualizada regida por un plan de estudios, por cumplir un horario de clase y una temática que es exigida por el Ministerio de Educación que está mediada por unas normas educativas, que está mediada por una prueba ICFES, unas pruebas SABER dejando a un lado la realidad de los estudiantes. Esta realidad que, si es significativa para ellos, posiblemente fortalecería todos estos procesos con un alto nivel educativo”.(Tulande)

5 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Observa-se na descrição das respostas dos questionamentos descritos na sessão anterior, a ênfase que o participante Muñoz atribuiu ao percurso pedagógico e a importância de relacionar o conhecimento as atividades práticas ao âmbito social para a aprendizagem dos alunos. Nesta direção, Pacheco elucida o processo de investigação e reflexão do professor como fator fundamental para a possibilidade de alcançar a aprendizagem dos alunos. Deste modo, aponta para a definição estabelecida por Contreras (2002), na qual, a reflexão crítica não se pode ser concebida como um processo de pensamento sem orientação. Pelo contrário, ela tem um propósito muito claro de definir-se diante dos problemas e atuar conseqüentemente, considerando os como situações que estão além de nossas próprias intenções e atuações pessoais, para incluir sua análise como problemas que têm uma origem social e histórica.

O participante Tulande relata a prática pedagógica como processo metodológico para concretizar ações que se apropriem dos conhecimentos trazidos pelos estudantes para transformá-los em aprendizagem significativa, e para além disso, denuncia os programas educacionais de seu país e classifica-os como inflexíveis e descontextualizados que pouco contribuem para a autonomia dos estudantes. Portanto, corrobora teóricamente com Contreras (2002) quando afirma que se a educação for entendida como um assunto que não se reduz apenas as salas de aula, mas que contenha como um dos seus atributos uma clara dimensão social e política, a profissionalidade pode significar uma análise e uma forma de intervir nos problemas sociopolíticos que competem ao trabalho de ensinar.

Sendo assim, percebe-se que as concepções subjacentes nas respostas dos professores investigados, caminham para a compreensão da prática pedagógica entendida como prática social, ou seja, que parte da premissa de que as práticas pedagógicas são aquelas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais e são práticas carregadas de intencionalidade uma vez que o próprio sentido de práxis se configura por meio do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social.

Para tanto, considera-se que a educação é produção cultural, delineadas por singularidades humanas e constituídas por meio de luta contra desigualdades e exclusões sociais, na qual, só é possível na medida em que se vincula a produção científica aos conteúdos escolares.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões desenvolvidas e os achados da pesquisa, nota-se que o conceito atribuído a prática pedagógica vem ao encontro com as reflexões teóricas propostas no decorrer do texto.

Concorda-se que, o processo de ensino e aprendizagem é permeado por questões metodológicas, em que se faz necessário o estabelecimento de técnicas no processo pedagógico. Contudo, como ressalta Freire (1986) a educação não é só uma questão de métodos e técnicas, mas, para, além disso, perpassa pelo estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade. Neste sentido, é a possibilidade para que as pessoas desenvolvam uma visão crítica que lhes permitam “ler” a sua própria realidade, e desta forma mobilizar-se diante das necessidades postas, modificando a realidade.

Para tanto, é fundamental que o professor esteja apto para reconhecer que, existe esse processo de transformação subjetiva, e que não apenas modifica as representações dos envolvidos, mas como possibilidade de mobilização para a produção e ressignificação da interpretação do fenômeno vivido.

REFERÊNCIAS

- BOGDAN, R., BIKLEN, S. (1994). **Investigação Qualitativa em Educação** – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco Venezuela. São Paulo: Cortez, 2002.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. **O ovo ou a galinha**: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. RBEP. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, 2011b
- FERNANDES, Cleoni. **À procura da senha davida-de-senha a auladialógica?** In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papyrus, 2008. p.145-165.
- FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: O Cotidiano do Professor. 10ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- FRANCO M. A. R. S. **Prática pedagógica e docência**: um olhar a partir da epistemologia do conceito. Rev. bras. Estud. pedagog. (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.
- LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos**. Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR.
- PÉREZ GÓMEZ, Angel. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo**. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 93-114.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- SACRISTÁN, J. Gimeno & PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ª Ed. Porto Alegre: ArtMed. 2009.
- SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- Silva, Adelmo Carvalho da, Diniz Eder Carlos Cardoso, Maciel Viviane Barros (Organizadores). **Formação do professor e os diálogos necessários para ensinar e aprender matemática**. Cuiabá: EdUFMT. Editora Sustentável, 2017.
- VÁSQUEZ, A S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

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

