

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA
CAMPUS VII – GOVERNADOR ANTONIO MARIZ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS EXATAS**

IMÉLIA TEIXEIRA SANTOS DE LIMA

**A PRÁTICA DOCENTE: apropriação, construção e
prática cotidiana**

PATOS - PB
2010

IMÉLIA TEIXEIRA SANTOS DE LIMA

**A PRÁTICA DOCENTE: apropriação, construção e
prática cotidiana**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Licenciatura em Ciências Exatas
da Universidade Estadual da Paraíba.
Orientador: Prof. Dr Rhodolfo Allysson F. de
A. Lima



Universidade Estadual da Paraíba
Campus VII – Patos
Centro de Ciências Exatas e Sociais Aplicadas
Curso de Licenciatura em Ciências Exatas

ATA DE DEFESA DE TCC

Aos 13 dias do mês de Dezembro do ano de 2010, às 20:15 horas, no laboratório de Informática, do Campus VII da Universidade Estadual da Paraíba, ocorreu a apresentação de Trabalho de Conclusão de Curso, requisito da disciplina TCC, do(a) aluno(a)

Imêlida Teixeira Santos da Lima
tendo como tema “ A prática docente: Apropriação, construção e ”.
A prática docente cotidiana
Constituíram a Banca Examinadora os professores:

Professor(a) MS. Rhodelydo Allynem Felix de A. Lima. (Orientador(a)),
Professor(a) MS. VILMAR VAZ DA SILVA (Examinador(a)),
Professor(a) MS. Syana Monteiro de Alencar Ramos (Examinador(a)).

Após a apresentação e as observações dos membros da banca avaliadora, definiu-se que o trabalho foi Aprovado, com nota 9,4 (máx e mín).
Eu, Rhodelydo Allynem Felix de Alencar Lima, Professor(a) – Orientador(a), lavrei a presente ata que segue assinada por mim e pelos demais membros da Banca Examinadora.

Rhodelydo Allynem F. de A. Lima.
PROFESSOR(A) – NOME COMPLETO – ORIENTADOR(A)

Vilmar Vaz da Silva
PROFESSOR(A) – NOME COMPLETO – EXAMINADOR

Syana Monteiro de Alencar Ramos.
PROFESSOR(A) – NOME COMPLETO – EXAMINADOR

L732p Lima, Imélida Teixeira Santos de

A Prática Docente: Apropriação, Construção e a Prática cotidiana. / Imélida Teixeira Santos de Lima. Patos: UEPB,2010.
22f.

Artigo (TRABALHO de Conclusão de Curso – (TCC) - Universidade Estadual da Paraíba.
Orientador: prof.Msc. Rhodolfo Allysson Felix de Alencar Lima

1.Educação 2. Educação Matemática I. Título
II.Lima, Rhodolfo Allysson Felix de Alencar
CDD 327.7

A PRÁTICA DOCENTE: APROPRIAÇÃO, CONSTRUÇÃO E A PRÁTICA COTIDIANA.

Imélida Teixeira Santos de Lima¹

Rhodolfo Allysson Felix de Alencar Lima²

RESUMO: O objetivo desse artigo é desvendar algumas informações sobre a caminhada profissional dos docentes com o intuito de localizar as atitudes positivas e negativas sobre a prática do professor. O texto focaliza o que acontece na prática pedagógica e porque acontece, como o professor constrói a imagem que tem de si mesmo e no que o seu modo de ser interfere na sua prática pedagógica. Para tanto foi aplicado um questionário contendo nove questões em duas universidades da cidade de Patos- PB, onde vinte professores foram entrevistados sendo uns de ensino público e outros de ensino privado, onde os mesmos tiveram a oportunidade de responderem questões sobre a realidade das salas de aulas. Os resultados foram satisfatórios, pois percebe-se que ainda existem professores reflexivos no ambiente profissional e outros que buscam o aperfeiçoamento tendo como experiência as situações vividas no dia – a – dia.

PALAVRAS – CHAVE: Prática pedagógica – professores reflexivos

ABSTRACT: The aim was to uncover some information about the professional career of teachers in order to find the positive and negative attitudes about the practice of the teacher. The text focuses on what happens in educational practice and why it happens, how the teacher builds the image you have of yourself and your way of life interferes with their teaching practices. It begins with a questionnaire containing nine questions in two universities in the city of Patos-PB, where twenty teachers were interviewed about public education and other private schools, where they had the opportunity to answer questions about the reality of rooms classes. The results were satisfactory, one can see that there are still reflective teachers in their professional and others who seek the improvement having experienced the situations experienced in the day - to - day.

KEY – WORDS: Pedagogical Practice - Reflective Teacher

¹ Graduanda do curso de Licenciatura em Ciências Exatas com habilitação em Matemática.

² Professor orientador. Graduado em Licenciatura Plena em Matemática e Mestre em Meteorologia - UFCG

1. INTRODUÇÃO

Sem um fio condutor, o debate sobre a formação dos professores perde-se no labirinto dos mecanismos institucionais e disciplinares. Cada um passa a defender seu território, sua relação com o saber e seus interesses. Ainda que não acreditemos ingenuamente em um consenso, esperamos que um acordo sobre uma concepção global da formação docente possa facilitar e tornar mais coerente a mudança.

Há pouco tempo e de forma bastante desigual, conforme o nível do ensino começou-se a conceder certa importância ao domínio teórico e prático dos processos de ensino e aprendizagem visando uma formação realmente profissional. (Altet, 1994; Lessard, 1988a; Lessard e Bourdoncle, 1988; Perrenoud, 1994^a; Paquay ET AL., 1996). Nesse sentido, a profissionalização do ofício dos professores poderia ser entendida apenas como um importante acréscimo a parte profissional da formação, ultrapassando o domínio dos conteúdos a serem ensinados.

Em tese considera-se que os profissionais sabem muito bem o que devem fazer e como fazê-lo. No entanto, na prática, nem todos sempre estão à altura dessa exigência e dessa confiança. Para serem profissionais de forma integral, os professores teriam de construir e atualizar as competências necessárias para o exercício, pessoais e coletivas, da autonomia e da responsabilidade. Cláudio (2001, p.171)

Todos nós refletimos na ação e sobre a ação, e nem por isso nos tornamos profissionais reflexivos. A orientação para a prática reflexiva poderia propor uma forma original de aliar objetivos ambiciosos e de considerar a realidade. Com o intuito de desenvolver principalmente o saber – analisar (Albet, 1994, 1996) é importante construir paralelamente saberes didáticos bastante ricos e profundos para equipar o olhar e a reflexão sobre a realidade.

Concordando com Mizukami (2004, p. 290) que a base de conhecimento para o ensino é abrangente, que “consiste de um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições necessárias” para que o professor possa exercer sua profissão, promovendo aprendizagens significativas, temos investido em ações formativas a partir de práticas reflexivas e investigativas na formação inicial do professor.

2. A visão geral da Prática Docente

2.1. O que faz um bom professor?

Segundo Freitas et al (2002), enfatizam que as reformas educativas atuais colocam os educadores em confronto com dois desafios: reinventar a si mesmo como pessoas e profissionais da educação.

Os profissionais vivem num ambiente complexo onde participam de múltiplas interações sociais no seu dia a dia. A propósito convém lembrar Heller (1985-, p. 87) para quem “... a idéia de um papel social não nasce casualmente nem do nada, mas resulta em numerosos fatores da vida cotidiana, dados já antes da existência dessa função e que continuarão a existir quando ela já estiver esgotada”. Portanto, o professor é fruto do jogo de expectativas e das práticas que se aceita como melhores para a escola do nosso tempo.

Segundo Freire (1996) ensinar exige criticidade e ética, pesquisa, humildade, tolerância, segurança do que se fala, competência profissional, generosidade e compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, liberdade de autoridade, querer bem aos educandos e disponibilidade para o diálogo. Mas, antes de tudo ensinar exige dos educadores saber escutar.

Parece que muito dos nossos professores tem consciência clara sobre o papel que desejariam desempenhar e exercitar “a recusa do papel” que a sociedade impõe. Outros o fazem, mas sem a consciência clara, fruto de um processo de pensamento e compromisso.

Heller diz que “as funções de tipo papel são condicionadas, antes de tudo, pelo conjunto da sociedade. Mas, mesmo nos contextos mais manipulados, produz-se constantemente “a recusa do papel” (op.cit.,1985, p.106)

Dessa forma entende - se que os educadores, desde o princípio da vida acadêmica devem se definir sobre suas práticas, que o ensinar, segundo Freire (1996) “não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”

3. A prática pedagógica reflexiva

3.1. O ensino prático reflexivo da matemática.

Um pesquisador que trabalha muito a questão de professor reflexivo é Schön (1995:82, in Perez, 2004, p.257) que fala sobre a necessidade do professor estar atento, como um pesquisador para compreender as questões relacionadas ao sucesso dos alunos no cotidiano.

Schön (2000) indica que não existe um momento específico da formação do professor que ele deve aprender a ser reflexivo, ele acredita que é pela prática que isso acontece de acordo com a necessidade do próprio professor. Acredita que é a partir da reflexão na e sobre a própria prática que as transformações podem ocorrer.

No Brasil temos alguns educadores matemáticos preocupados com a reflexão do professor de matemática. Como é o caso de Geraldo Perez (2004,p.252) onde afirma que a “*reflexão* é vista como um processo em que o professor analisa sua prática, compila dados, descreve situações, elabora teorias, implementa e avalia projetos e partilha suas idéias com colegas e alunos, estimulando a discussão em grupo.” Afirma ainda que o professor reflexivo deva se permitir ser surpreendido pelo que faz o aluno.

O ser humano é capaz de improvisar diante de situações inéditas e de aprender com a experiência (Dubet, 1994) para agir de forma mais eficaz quando surgirem situações similares. Uma prática reflexiva não pressupõe a permanência duradoura em um grupo de análise das práticas. Podemos refletir individualmente ou coletivamente.

O professor de matemática deve sempre buscar na sua prática inovações para o ensino, buscando aumentar o uso de materiais manipuláveis em sala de aula, trabalho de grupos cooperativo, procurando sempre levar o aluno para a sua realidade, tentando conectar a matemática a outras matérias e ao mundo real.

As aulas de matemática devem ser encaradas como um fórum de debate, um espaço de conhecimento, no qual os alunos sejam vistos como indivíduos capazes de construir, modificar e integrar idéias. Carrasco (2001, p.202)

4. Análise de Dados

A reflexão está ancorada em uma realidade cotidiana. Nem todos os professores que refletem adotam a pose de “O Pensador”. Pensando-se nessa questão foi feita uma pesquisa com professores de matemática do ensino superior na cidade de Patos- PB.

O questionário foi aplicado em duas universidades sendo uma da rede particular de ensino e outra da rede pública estadual de ensino. Vinte professores responderam ao questionário contendo nove questões que abordam temas sobre a prática docente. (Anexo 1).

A seguir a análise feita a partir dos dados coletados.

A entrevista realizada com professores de matemática aponta uma opinião única sobre a avaliação pessoal da sua prática pedagógica como mostra o gráfico abaixo:

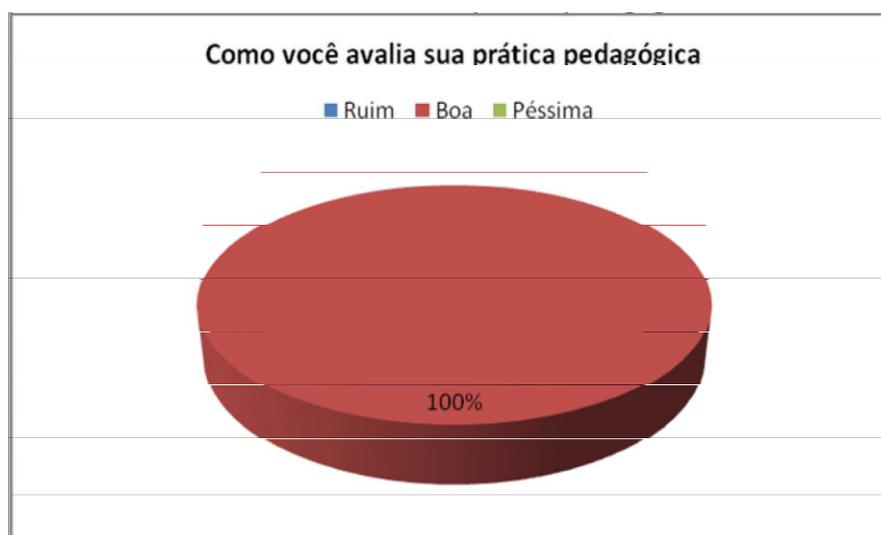


Figura 1- Avaliação Pessoal da sua prática pedagógica.

Sem dúvida cada pessoa reflete de modo espontâneo sobre sua prática; porém, se esse questionamento não for metódico nem regular, não vai conduzir necessariamente a tomadas de consciência nem a mudanças.

A prática dos professores em sala de aula é coerente com o modo de produção que acontece hoje em nossa sociedade, isto é, com a divisão do trabalho e do conhecimento. E só a reflexão pode nos dar a consciência necessária para a mudança.

Outra questão abordada no questionário foi sobre a preocupação do professor para com a aprendizagem do aluno.

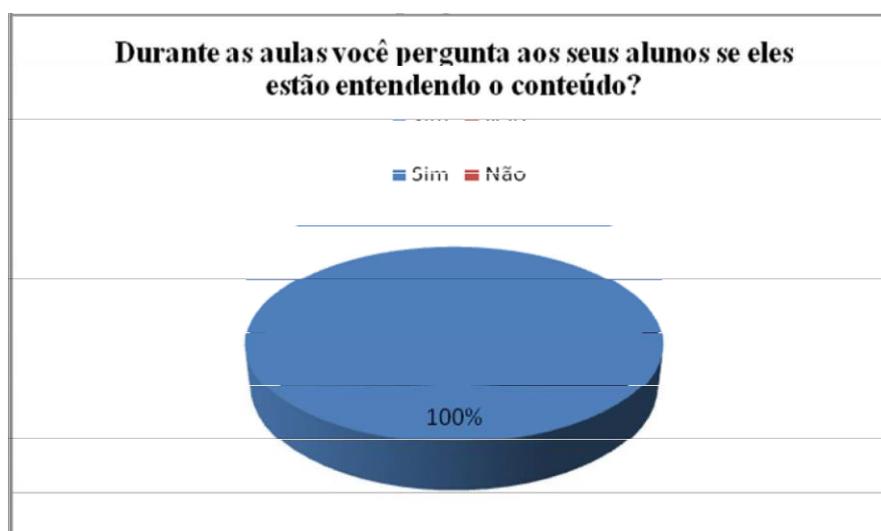


Figura 2- Preocupação dos professores para com a aprendizagem do aluno

Observa-se que os professores demonstram estarem bastante preocupados com a aprendizagem dos seus alunos.

Não aceitar “não sei” como resposta e conduzir o aluno a resposta certa – ou a melhor resposta possível – é uma das técnicas mais simples para motivar o aluno a aprender. Manter a expectativa alta em relação ao aluno é fundamental para seu sucesso.

Para Cury (2003, p.131), A arte da pergunta faz parte da educação dos nossos sonhos. Ela transforma a sala de aula [...] num ambiente poético, agradável, inteligente. Na verdade, a educação, como um todo, sonha com alunos pensantes, questionadores, fascinados.

Cláudio (2001, p.171) lembra que: “É preciso fazer com que os alunos pensem matematicamente e saibam usar as ferramentas disponíveis para a construção do conhecimento”, seja o seu ou o compartilhado.

É papel importante do professor gerenciar a participação dos alunos de um modo geral nas suas aulas.

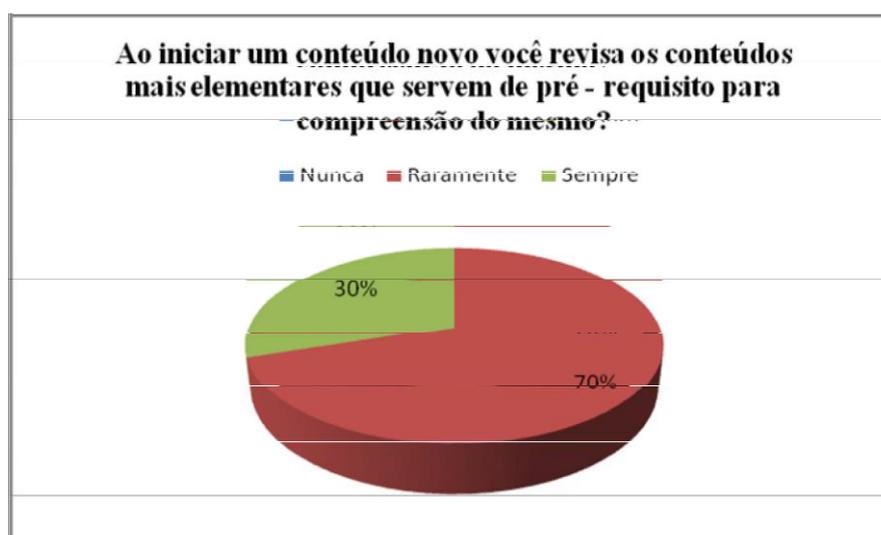


Gráfico 3 - Preocupação com a progressão da aprendizagem contínua.

No gráfico 3 podemos analisar que raramente os professores procuram acompanhar o ritmo dos alunos com mais dificuldades. Nesse caso o professor precisa ter competências mais específicas a trabalhar em formação contínua. Procurando conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem, trabalhar a partir das representações dos alunos, trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem, construir e planejar dispositivos e sequências didáticas.

O interesse por saber programar atividades de aprendizagem manifesta-se como uma das necessidades formativas básicas dos professores.

A atividade de uma professora ou de um professor vai muito além, como vemos, do ato de ministrar aulas. Os papéis do professor ou professora agora multiplicam-se.



Gráfico 4- Comunicação entre professor e aluno

Percebemos no gráfico 4 que o professor ainda precisa usar técnicas diferentes para se aproximar dos alunos. Enquanto explica a matéria ou como resolver um exercício, o professor deve circular pela sala, quebrando assim a barreira imaginária que existe entre ele e os alunos demonstrando proximidade. Durante a caminhada aproveita para fazer perguntas individuais, corrigir ou elogiar um caderno. Sempre guardamos na nossa lembrança a imagem de um professor curioso, sempre querendo conhecer mais, e também do professor amigo, dedicado aos seus alunos, interessado nos seus problemas.

Ponte et al. (1997) destacam que a condução do discurso na sala de aula é parte do papel do professor, cabendo-lhe a colocação de questões e proposição de tarefas que facilitem, e desafiem o pensamento dos alunos. Nesse processo, o professor precisa saber ouvir com atenção as idéias dos alunos.

Como explicam Alrø e Skovsmose (2006), a comunicação baseada no “jogo-de-perguntas” para delinear certas idéias matemáticas, pode ajudar a elucidar algumas questões, contudo pode apartar o processo investigativo dos alunos. Os autores ressaltam que a aprendizagem tem um começo em algum lugar, alguma coisa precisa ser bem conhecida a priori – o conteúdo específico da matemática – e quando há mais de um indivíduo envolvido no processo de aprendizagem, torna-se essencial compartilhar o que se sabe.



Gráfico 5 – Processo avaliativo

No gráfico 5 analisa-se a importância do processo avaliativo.

Vasconcelos (2003, p. 167) nos fala da insuficiência da formação inicial e da necessidade de uma formação contínua quando diz que “o professor não é um ser pronto; está sempre constituindo sua humanidade e seu profissionalismo. Cabe confiar neste seu vir-a-ser. Não podemos cair no punismo e exigir que ele tenha uma produção autônoma e criativa logo no começo.”

Deve existir durante as aulas o que chamamos de relação professor – aluno para um melhor desempenho tanto do profissional como do discente que está em busca de adquirir novos conhecimentos.

O ato de aplicar provas é o mais comum, as notas se transformam em intimidação, não mede capacidade e nem deve classificar alunos. A avaliação é parte integrante de todo o processo ensino- aprendizagem e não deve ser uma etapa isolada por isso a sua prática acaba sendo bastante criticada.



Gráfico 6- A avaliação do processo educativo/

No gráfico 6 foi analisado o processo avaliativo dos docentes

As práticas de avaliação, por serem feitas para controle qualitativo, têm sido muito criticadas. Da maneira que muitas vezes é usada não atende à função educativa. Segundo LIBÂNEO (1991, p. 198), têm-se verificado alguns equívocos, quanto a sua prática. O equívoco mais freqüente é usar-se apenas o método de avaliações para darem notas. Outro equívoco é punir o aluno com avaliações. O professor deve incentivar o aluno e não intimidá-lo com ameaças.

Com as atitudes que desenvolvem no estudante o clima de medo, de tensão e ansiedade diante da avaliação, o docente mantém-se distante da prática avaliativa almejada pelo aluno. Ao contrário, suas ações refletem, conforme Luckesi (2005, p.49) que, “o professor não está interessado em descobrir quem sabe o que foi ensinado, mas sim quem não aprendeu para poder expor publicamente aos colegas a sua fragilidade”.

A avaliação escolar tem se modificado no decorrer dos anos, em consequência das mudanças estruturais na sociedade, das alterações no comportamento humano, dos avanços tecnológicos, entre outros fatores (BRATIFISCHE, 2003).

Depreende-se das palavras de Vasconcelos (1998) que o aluno precisa ver a avaliação como uma ferramenta facilitadora da construção do seu conhecimento e tê-la como aliada ao seu crescimento, porque ela descobre limites ao mesmo tempo em que possibilita a formação de novos conceitos.

Vilas Boas (2006) afirma que o processo avaliativo deve promover a inclusão, não a exclusão.

A função da escola e do professor é conseguir que os alunos atinjam o maior grau de conhecimentos para serem avaliados. O que não pode é que apenas avaliações escritas sejam utilizadas como forma de julgamento com o aluno. O professor deve avaliar os processos que cada aluno segue, buscando visar o máximo do seu rendimento, seja através de jogos, dinâmicas, oficinas, seminários entre outros critérios avaliativos.

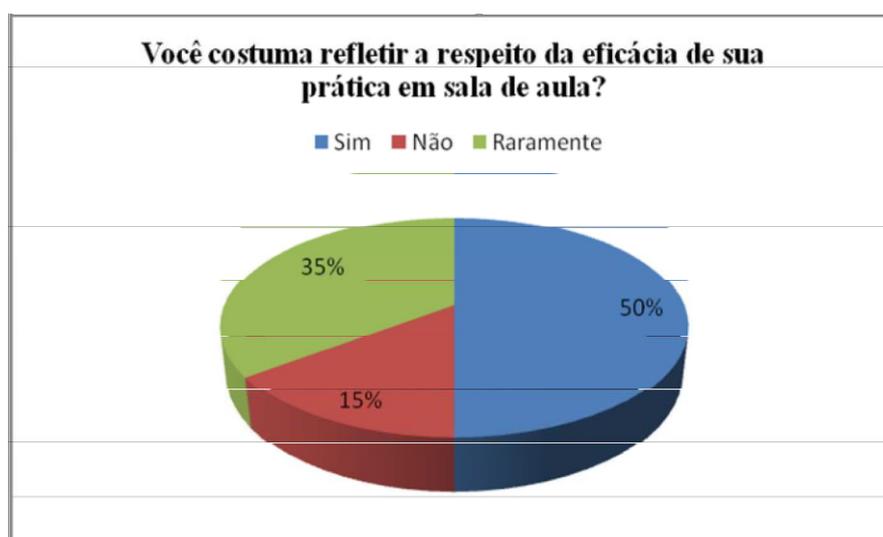


Gráfico 7 - Reflexão da própria prática

No gráfico 7 podemos perceber que os professores entrevistados estão divididos a respeito da reflexão da sua prática mas observa-se que 50% está dentro do padrão das teorias citadas acima

No fogo da ação pedagógica, temos pouco tempo para meditar. Refletimos, principalmente, para decidir o passo seguinte. Na vivência diária a atividade parece “pré – refletida”, no limite da consciência. Pensamos, mas não somos conscientes desse fato.

Já ao distanciar-se da ação, o professor não está interagindo com alunos, pais ou colegas. Ele reflete sobre o que aconteceu, sobre o que fez ou tentou fazer, sobre os resultados

de sua ação. Além disso ele reflete para saber como continua, retomar, enfrentar um problema, atender a um pedido.

A reflexão sobre o que ocorreu ou ocorrerá durante a aula ocupa, de forma quase planejada, grande parte do tempo livre dos professores, seja nos congestionamentos de trânsito, no momento do banho, seja em conversas com colegas ou amigos.

Os fatores motivadores da reflexão são múltiplos: problema a resolver; crise a solucionar; decisão a tomar; auto avaliação da ação; frustração ou raiva a superar; luta contra a rotina ou contra o tédio; busca de identidade.



Gráfico 8 – Refletindo a própria prática

O gráfico 8 nos mostra que os professores estão de acordo que a sua prática pedagógica deve ser repensada sempre.

Um caminho de trabalho com professores para mudança de atitude é apontado por Ponte (2002) quando defende a idéia de que o professor deve investigar a sua própria prática para que desta maneira possa compreender a sua atuação nos diferentes níveis que assume.

Pimenta (2006, p. 43) após analisar as origens do termo *Professor reflexivo*, apresenta na sua conclusão que a reflexão feita no exercício da docência contribui para a valorização

deste profissional, dos seus saberes, do trabalho coletivo desenvolvido nas escolas e desta enquanto espaço para a formação contínua. E ainda acrescenta: [...] o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria. E, portanto, como pesquisador de sua própria prática. (PIMENTA et al., 2006, p. 43).

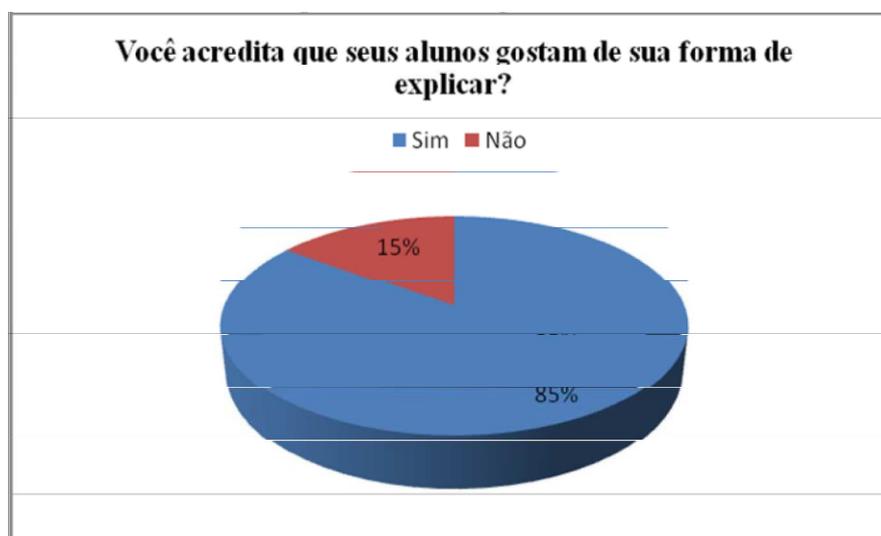


Gráfico 9 - Interação entre professor e aluno.

Percebe-se que no gráfico 9 que os professores entrevistados estão seguros de possuírem características de um Bom Professor na hora da explicação dos conteúdos.

Os professores devem estar conscientes dos estilos de aprendizado dos alunos sob várias condições. Variações que melhoram ou inibem o aprendizado podem incluir o aprender sozinho, em pares, em grupos pequenos, como parte de um time, com um adulto de autoridade, e o querer variedade ao invés de repetições e rotinas. (Dunn, R., & Dunn, K., 1992).

A sua motivação interna, a persistência em completar as tarefas e a habilidade de assumir responsabilidade por seu próprio comportamentos e trabalho, ou a oportunidade de fazer as coisas de sua própria maneira podem todos ter um papel importante em como um aluno aprende da melhor forma possível (Dunn, R., & Dunn, K., 1992).

As diversificações das formas de apresentação dos conteúdos levam os alunos a terem incentivos em determinadas aulas de um determinado professor. O professor precisa se libertar da rotina, adquirindo novas formas de ensino em busca de atrair os discentes para o processo educacional.

Os alunos gostam de professores dinâmicos, de professores que se preocupam com a qualidade da aprendizagem e não com a quantidade da mesma. Os alunos se espelham em professores criativos, que a cada aula apresentam uma nova metodologia.

5. CONCLUSÃO

Com o estudo desenvolvido conseguem-se algumas respostas sobre o que acontece com o Bom Professor. Percebe-se que muitos professores estão em conflito com o dever-ser e estão à procura de uma nova relação que implique a redefinição de seu papel. Isto significa dizer que em muitas situações eles, exercem atitudes de acordo com a expectativa do dever-ser, mas em outras procuram construir um novo papel, um novo dever-ser, que responde a uma nova idéia de professor.

Pensando sobre o cotidiano escolar, partimos da perspectiva de que o professor deve ser um pesquisador de sua prática (SCHÖN, 1983).

Segundo Brousseau (1997), para ensinar matemática, o professor deve construir situações que permitam ao aluno apropriar-se de um problema com objetivo de provocar a necessidade de construção de conhecimentos novos.

Do ponto de vista da profissionalização, o fato de um professor reflexivo manter uma relação de envolvimento com sua própria prática é o mínimo que se pode esperar.

A prática docente segundo Tardif (2007) é constituída por diferentes saberes que se interligam e se alimentam durante a execução da prática, embasando as ações e as tomadas de decisões, são eles: os *saberes profissionais* (fornecidos pelas instituições responsáveis pela formação inicial e continuada, presentes nas ciências da educação), os *saberes disciplinares* (encontrados nas instituições formadoras através das disciplinas oferecidas), os *saberes curriculares* (que se refere ao conhecimento do que deve ser dado na disciplina que leciona) e o *saber experiencial* (construídos no cotidiano da profissão, no seu ambiente de trabalho e na interação com os outros professores).

Conforme Ferreira et al (2005) é relevante procurar construir, nos espaços em que se desenvolve uma prática educativa, um “espaço reflexivo”.

6. BIBLIOGRAFIA

ALTET M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris, PUF, ALTET M. (1996)

Alrø, H. e Skovsmose, O. (2006). *Diálogo e aprendizagem em educação matemática*. Belo Horizonte: Autêntica.

BORBA, M. C. *Educação Matemática: pesquisa em movimento*. São Paulo: Cortez, 2004.

BRATIFISCHE, S. A., Avaliação em Educação Física: um desafio. **Revista de Educação Física/UEM**, Maringá, v. 14, n. 2, p. 21-31, 2. sem. 2003.

BROUSSEAU, G. *Theory of didactical situations in Mathematics: didactique des Mathématiques*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997.

CARRASCO, Lúcia Helena Marques. Leitura e escrita na matemática. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt (Org.) et al. *Ler e escrever: Compromisso de todas as áreas*. 4. ed. Porto Alegre: Universidade UFRGS, 2001. p. 192-204.

CLAUDIO, Dalcídio Moraes; CUNHA, Márcia Loureiro da. As novas tecnologias na formação de professores de matemática. In: CURY, Helena Noronha (org.). *Formação de professores de Matemática: uma visão multifacetada*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. p. 167-190

CURY, Augusto Jorge. *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DEMO, P.. **Avaliação qualitativa**, 5 ed. São Paulo: Autores Associados, 1995

Dunn, R., & Dunn, K. (1992). *Teaching secondary students through their individual learning styles: Practical approaches for grades 7-12*. Boston: Allyn and Bacon.

FERREIRA, Doralice B.; BAROLLI, Elisabeth. É possível ser um professor reflexivo de ciências?. In: VII CONGRESSO DE ENSEÑANZA DE LAS CIÊNCIAS, 2005. Disponível em: www.fae.ufmg.br/posgrad/VIIEncontro. Acesso em: 14 dez. 2006.

FREITAS, Helena. *A pedagogia das Competências como “Política” de formação e “Instrumento” de Avaliação*. In: VILAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (org.). *Avaliação: Políticas e Práticas*. Papirus. São Paulo: 2002 p, 43 a64.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31ª Ed, São Paulo: Paz e Terra. 1996

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. São Paulo, Paz e Terra, 1985.

LESSARD C. (1998a), La nature et la place d'une formation professionnelle selon les conceptions de l'université, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.

LIBÂNIO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1991.

LUCKESI. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2005.

PEREZ, Geraldo. *Prática reflexiva do professor de matemática*. In: BICUDO, M. A. V.;

PERRENOUD Ph. (1996a), L'analyse collective des pratiques pédagogiques occulte-t-elle transformer les praticiens?.

PIMENTA, Selma Garrido. *Professor reflexivo: construindo uma crítica*. In:

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006

Ponte, J. P., Boavida, A. M., Graça, M. e Abrantes, P. (1997). *Didática da matemática: Ensino secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.

SCHÖN, D. A. *The reflective Practitioner, How Professionals think in action*.

New York: Basic Books, 1983.

SCHON, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 2000.

SKOVSMOSE, TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. *Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação.* 10ª ed. São Paulo: Libertad, 2003.

VASCONCELOS, C. S.; **Superação da lógica classificatória e excludente da avaliação: do “é proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem.** São Paulo: Libertad, 1998.

ANEXOS

SUMÁRIO DE ANEXOS

Anexo 1 – Questionário aplicado aos professores.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS VII – GOVERNADOR ANTÔNIO MARIZ
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS EXATAS
QUESTIONÁRIO

1. Como você avalia sua prática pedagógica?
2. Durante a sua aula você pergunta aos seus alunos se eles estão entendendo o conteúdo?
3. Ao iniciar um conteúdo novo você revisa os conteúdos mais elementares que servem de pré – requisitos para compreensão do mesmo?
4. Você percebe que seus alunos ficam constrangidos em lhe fazer perguntas?
5. Você entende que avaliações (escritas) verificam a aprendizagem do seu aluno?
6. Você aprovaria um aluno que demonstra dominar o conteúdo, mas por questões circunstanciais não atingiu a média?
7. Você costuma refletir a respeito da eficácia de sua prática em sala de aula?
8. Você admite que sua forma de ensinar precisa ser repensada?
9. Você acredita que seus alunos gostam de sua forma de explicar?

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.
This page will not be added after purchasing Win2PDF.