

**Diálogos sobre  
formação docente  
e práticas de ensino**

*Conselho Editorial Educação Nacional*

Prof. Dr. Afrânio Mendes Catani – USP  
Prof. Dra. Anita Helena Schlesener – UFPR/UTP  
Prof. Dra. Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira – Unicamp  
Prof. Dr. João dos Reis da Silva Junior – UFSCar  
Prof. Dr. José Camilo dos Santos Filho – Unicamp  
Prof. Dr. Lindomar Boneti – PUC / PR  
Prof. Dr. Lucidio Bianchetti – UFSC  
Prof. Dra. Dirce Djanira Pacheco Zan – Unicamp  
Prof. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida – Unesco/Unicamp  
Prof. Dra. Maria Eugenia Montes Castanho – PUC / Campinas  
Prof. Dra. Maria Helena Salgado Bagnato – Unicamp  
Prof. Dra. Margarita Victoria Rodríguez – UFMS  
Prof. Dra. Marilane Wolf Paim – UFFS  
Prof. Dra. Maria do Amparo Borges Ferro – UFPI  
Prof. Dr. Renato Dagnino – Unicamp  
Prof. Dr. Sidney Reinaldo da Silva – UTP / IFPR  
Prof. Dra. Vera Jacob – UFPA

*Conselho Editorial Educação Internacional*

Prof. Dr. Adrian Ascolani – Universidad Nacional do Rosário  
Prof. Dr. Antonio Bolívar – Facultad de Ciencias de la Educación/Granada  
Prof. Dr. Antonio Cachapuz – Universidade de Aviero  
Prof. Dr. Antonio Teodoro – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias  
Prof. Dra. Maria del Carmen L. López – Facultad de Ciencias de La Educación/Granada  
Prof. Dra. Fatima Antunes – Universidade do Minho  
Prof. Dra. María Rosa Misuraca – Universidad Nacional de Luján  
Prof. Dra. Silvina Larripa – Universidad Nacional de La Plata  
Prof. Dra. Silvina Gvirtz – Universidad Nacional de La Plata

Maria Teresa Ceron Trevisol  
Nadiane Feldkercher  
Daniela Pederiva Pensin  
(organizadoras)

**Diálogos sobre  
formação docente  
e práticas de ensino**

MERCADO®  
LETRAS

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Diálogos sobre formação docente e práticas de ensino / Maria Teresa Ceron Trevisol, Nadiane Feldkercher, Daniela Pederiva Pensin, (Organizadoras). – Campinas, SP : Mercado de Letras, 2018.

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-85-7591-531-8

1. Política educacional 2. Políticas públicas 3. Prática de ensino 4. Professores – Formação 5. Sala de aula – Direção  
I. Trevisol, Maria Teresa Ceron. II. Feldkercher, Nadiane. III. Pensin, Daniela Pederiva.

18-22962

CDD-370.71

**Índices para catálogo sistemático:**

Professores : Formação : Educação 370.71

*capa e gerência editorial:* Vande Rotta Gomide

*preparação dos originais:* Mercado de Letras

*revisão final* dos autores

*bibliotecária:* Maria Paula C. Riyuzo – CRB-8/7639

apoio institucional

**PAEP / CAPES**

DIREITOS RESERVADOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA:

© MERCADO DE LETRAS®

VR GOMIDE ME

Rua João da Cruz e Souza, 53

Telefax: (19) 3241-7514 – CEP 13070-116

Campinas SP Brasil

[www.mercado-de-letras.com.br](http://www.mercado-de-letras.com.br)

[livros@mercado-de-letras.com.br](mailto:livros@mercado-de-letras.com.br)

1ª edição

**MAIO / 2019**

IMPRESSÃO DIGITAL

IMPRESSO NO BRASIL

---

Esta obra está protegida pela Lei 9610/98.  
É proibida sua reprodução parcial ou total  
sem a autorização prévia do Editor. O infrator  
estará sujeito às penalidades previstas na Lei.

---

## SUMÁRIO

PREFÁCIO .....	7
<i>Maria Isabel da Cunha</i>	
PRÓLOGO .....	11
<i>Cristina Mayor-Ruíz</i>	
APRESENTAÇÃO.....	15
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DIDÁTICA: APROXIMAÇÃO ENTRE DOIS CAMPOS DE ESTUDO .....	21
<i>Márcia de Souza Hobold</i>	
FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA .....	39
<i>Maria Lucia Marocco Maraschin</i>	
A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES PARA O ESTUDO DESSA TEMÁTICA NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO .....	69
<i>Juliana Batista Faria e Júlio Emílio Diniz-Pereira</i>	
PROCESSOS FORMATIVOS E A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: ALGUNS PRINCÍPIOS ORIENTADORES.....	107
<i>Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes</i>	

A EDUCAÇÃO MORAL EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE PENSAM OS PROFESSORES A RESPEITO DESSA QUESTÃO? .....	135
<i>Crisley Maciel Dalla Costa e Maria Teresa Ceron Trevisol</i>	
ENTRELAÇANDO OS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO E APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA SALA DE AULA. ....	163
<i>Dilva Bertoldi Benvenuti</i>	
AÇÕES DE PREVENÇÃO E ENFRENTAMENTO DO BULLYING: INVESTIGANDO INICIATIVAS ESCOLARES .....	195
<i>Maria Teresa Ceron Trevisol, Marcela A. Zequinão, Beatriz Pereira, Patrícia Mattana e Gabriel Cardoso De Aguiar</i>	
A IMPORTÂNCIA DA ATIVIDADE LÚDICA NA ESCOLA. DA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES À REALIDADE VIVIDA .....	225
<i>Isabel Condessa, Vânia Pereira e Beatriz Pereira</i>	
APRENDIZAGENS DA DOCÊNCIA DE JOVENS DOCTORES NO INÍCIO DA CARREIRA .....	249
<i>Nadiane Feldkercher</i>	
EDUCAÇÃO SUPERIOR E DOCÊNCIA: FORMAÇÃO DOCENTE E MODOS DE SER PROFESSOR .....	273
<i>Daniela Pederiva Pensin</i>	
SOBRE OS AUTORES .....	303

## PREFÁCIO

Muito se têm estudado e pesquisado sobre a formação de professores. Esse é um tema recorrente e constante no meio educacional. Sobre ele convergem olhares epistemológicos e práticos, além das demandas no âmbito das políticas públicas de educação. As mudanças estruturais da sociedade, com demandas a respeito da educação, favorecem a permanência das reflexões sobre a escola e, conseqüentemente, sobre o exercício da docência. Os desafios são grandes e constantes.

A compreensão do significado de formação tem profunda relação com o *lugar* e o *tempo* em que se realiza. Se entendermos a formação como processo vital, que acompanha o homem enquanto ele vive, os lugares da formação serão múltiplos, assim como o tempo dedicado para tal. Essa compreensão vincula-se aos discursos relacionados com a educação permanente, identificada com as aprendizagens que se darão durante toda a vida. Entretanto, quando se toma a educação profissional, direcionada para fazeres específicos de um ofício, os lugares se redimensionam e somente são legitimados aqueles que contribuem mais diretamente para o exercício da profissão. Contemporaneamente tem-se alargado essa perspectiva, entendendo que uma profissão se aprende em espaços e territórios múltiplos envolvendo maior complexidade. Entretanto, a organização do mundo do trabalho definiu controles sociais sobre seu exercício, criando prerrogativas para quem faz um percurso de formação, privilegiando, especialmente, os espaços

escolarizados. Os processos educativos formais se constituíram na base da estratificação que regulamenta o acesso aos espaços de produção. Nesse sentido, o lugar da formação passou a ser preferencialmente a escola e a universidade, com prerrogativas de legitimar os conhecimentos adquiridos pelos sujeitos para determinado fazer profissional.

No âmbito da formação de professores temos vivido alguns movimentos paradoxais, que têm avançado, colocando os saberes em novos patamares. Já é recorrente a ideia de que a docência é uma ação social, construindo-se na base do agir humano. Todos ensinam e aprendem no decorrer da vida, em convivência com seus semelhantes. Além disso, todos aprendem e ensinam durante *toda* a vida, quase como um processo inexorável da existência.

Articular a educação inicial com a formação continuada representa uma possibilidade que encontra nos programas de formação um precioso aliado. Concretiza a ideia de processo e de instalação de uma comunidade aprendente que vai construindo, de forma solidária e legitimada, os saberes próprios da profissão que exerce. Nesse contexto a dimensão da autoridade se produz como estruturante da autonomia, entendida como possibilidade de uma profissionalidade em movimento.

Compreendendo e aceitando esses pressupostos, cabe-nos delinear caminhos que nos aproximem da compreensão de formação almejada. A universidade, ao tomar para si a legitimação da formação inicial de professores, não pode entender essa como uma tarefa solitária, de caráter meramente acadêmico. Precisa se articular com os sistemas escolares e seus professores, reconhecendo neles parceiros fundamentais para levar a cabo a formação de novos docentes. Por sua vez, os sistemas, as escolas e os professores da educação básica assumem uma corresponsabilidade nessa formação, legitimando saberes que lhes são próprios e assumindo um protagonismo importante nos programas de formação. Já é tempo de reconhecer essa parceria como fundamental para a qualificação da tarefa de formar novos professores e muito saudável para a aprendizagem mútua, da universidade e dos sistemas de ensino.



Refletir a respeito do sentido conceitual da formação é importante ponto de partida para uma ação propositiva que qualifique os saberes docentes. Mas agir numa dimensão coletiva e de reconhecimento mútuo de saberes poderá trazer importante avanço para os processos de construção profissional da docência.

A presente obra, *Diálogos sobre formação docente e práticas de ensino*, desenvolvida pelo Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), e que tenho a honra de prefaciar, situa-se nesse contexto. É fruto de discussão de especialistas na área, no intuito de compartilhar com a comunidade acadêmica e escolar experiências e investigações.

A obra toma o tema da formação de professores de forma ampliada, incluindo reflexões sobre processos tanto de formação inicial quanto de formação continuada. Inclui desde a educação infantil até a docência da educação superior, explorando aspectos de significativa importância e presença nesse campo de conhecimento.

Prospecta quanto aos desafios atuais e futuros para a educação e o lugar que ocupa a formação de professores nesse contexto.

Desenvolver a formação dos docentes requer considerar a cultura como ponto de partida para a compreensão dos significados que os docentes dão aos saberes pedagógicos. Mas se esse é ponto inicial, certamente não se constituirá na expectativa da chegada da trajetória formativa, pois, para tal, são fundamentais os aportes da teoria da educação, incluindo a autocompreensão dos processos subjetivos da construção da professoralidade docente.

Compreender essa pluralidade de exigências pressupõe assumir a docência como ação complexa que requer saberes disciplinares, culturais, afetivos, éticos, metodológicos, psicológicos, sociológicos e políticos.

Como é possível perceber, são amplos e desafiantes os contextos e práticas de formação docente. Trata-se de um tema inesgotável e, portanto, sempre atual e exigente.

Confio que este livro traga importantes aportes sobre o tema mobilizador. Convido-os à leitura cuidadosa de cada texto. Certamente, essas contribuições serão valiosas e instigadoras do avanço na temática que lhe é tão cara.

*Maria Isabel da Cunha*  
Porto Alegre, setembro de 2018.

## PRÓLOGO

El futurista estadounidense Alvin Toffler señalaba, ya hace unos años, que los analfabetos del siglo XXI no serían los que no supieran leer y escribir sino aquellos que no pudieran desaprender y reaprender. Y ciertamente estamos viendo cómo las organizaciones exigen y requieren innovaciones y cambios necesarios para hacer frente a las amenazas y oportunidades de un entorno en continua transformación. Actualmente los procesos de desaprendizaje no se citan únicamente en la lógica individual sino que ha avanzado hacia la creación de nuevos escenarios ubicados en el nivel organizacional ya que son estos contextos los que facilitan o dificultan la habilidad individual de mostrar desaprendizaje.

Siendo así, la gestión de la formación del profesorado nos ha venido alertando sobre la necesidad de invertir tiempo y esfuerzo en el diseño y puesta en marcha de programas formativos acordes con las exigencias que nos imponen los nuevos tiempos. Es por ello que el desarrollo profesional de los profesores no es algo exclusivamente dependiente de un adecuado diseño, en cuanto a metodología o contenidos, de los programas sino que depende en gran medida de la institución en la que los profesores desempeñan su rol profesional y en las oportunidades que estas ofrecen. Su desarrollo se encuentra ligado al desarrollo del centro ya que podemos afirmar que cuando se establece un contexto de desaprendizaje donde las organizaciones animan a los individuos a tomar sus propias decisiones, apoyan el cuestionamiento de las rutinas profesionales y además proporciona plataformas para

acompañar los procesos formativos, las innovaciones y los cambios se ven potenciados.

Esta actitud individual y colectiva ajustada al reaprendizaje continuo nos exige la incorporación de mecanismos de formación docente cada vez más especializados y específicos. Ya no es tanto dedicar esfuerzos por diseñar un programa de formación (original, efectivo, satisfactorio...) sino dedicar esfuerzos en diseñar planes globales de formación, que incorporen ideas dirigidas a provocar cambios sustanciales en los individuos y las organizaciones que los acogen. Cambios que deben dirigirse desde la formación inicial y a lo largo de toda la vida profesional del docente.

Si bien la formación inicial debe proporcionar al profesor las herramientas y competencias necesarias para enseñar (cognitivas, meta-cognitivas, comunicativas, gerenciales, sociales y afectivas), también debemos poner el acento en los elementos sociales y culturales de la profesión docente ya que debemos entender la formación como un proceso también de interiorización y adquisición de normas, valores y modelos de conducta, o lo que es lo mismo de la cultura profesional docente en la que se integran. Pero además, uno de los objetivos de esta formación inicial del profesorado debe ser facilitar el desarrollo de actitudes propias de un profesional reflexivo y crítico, de manera que pueda desarrollar procesos de innovación y cambio. Decía John Cottan Dana que quien se atreve a enseñar nunca debe dejar de aprender.

Es por ello que, en este mismo sentido, la inserción debe ser concebida como un segmento continuo a la formación inicial. Los programas de iniciación deben desarrollarse en el seno de los centros, ya que se deben adquirir competencias vinculadas a la cultura profesional de cada centro pero especialmente deben hacer hincapié en estrategias orientadas a la indagación, fundamentales para fortalecer esta etapa formativa.

Algunos programas de inducción que actualmente se están implantando a nivel mundial están basados en la formación de equipos docentes donde se trabajan competencias didácticas, pero también colaborativas y críticas, reforzados por procesos de apoyo entre compañeros que suponen un pilar fundamental para el desarrollo docente. En este contexto, el aislamiento que sienten los profesores que se inician en la profesión no puede ser

ajeno a los responsables institucionales. El Informe TALIS de la OCDE (2014)<sup>1</sup> donde participan más de 28 países, revela que el 75% de los profesores consultados trabaja en centros educativos que ofertan programas informales de inducción y cuentan con programas de mentoría. Sólo en algunos países, como Australia o Inglaterra, están generalizados los programas de inducción formal y sin embargo, aunque se ofertan estas acciones formativas, sólo el 50% de los profesores encuestados señala participar actualmente en un programa de inducción y únicamente el 10% afirma contar con el apoyo de un mentor.

Recientes iniciativas formativas que promueven y facilitan procesos de colaboración entre profesores apuestan por las redes profesionales, las comunidades de aprendizajes, los dispositivos online para compartir conocimiento (los llamados *networking*) o el trabajo colaborativo en red, que significa la creación de una red de contactos y relaciones que se pone al servicio de la mejora profesional, institucional y consecuentemente personal. Ya Hargreaves (2003)<sup>2</sup> hablaba del nuevo profesionalismo basado en el aprendizaje-desaprendizaje profesional en equipo. Como se demuestra en el Informe TALIS, existe una importante relación entre estos procesos, la autoeficacia y el rendimiento académico y en muchos países la autoeficacia del profesorado se asocia significativamente con las relaciones entre colegas, siendo así que unas buenas relaciones interpersonales en el centro y una alta participación en actividades colaborativas pueden paliar una percepción negativa de autoeficacia (aunque esta vinculación no es tan determinante ni en España ni en Brasil). En países como Finlandia o Corea “existe una relación directa entre autoeficacia y participación en actividades de aprendizaje en equipo”, y además se pone de manifiesto que “cuanto mayor es la autoeficacia del

---

1. OCDE (2014). *Guía del profesorado TALIS 2013: Estudio internacional sobreenseñanza y aprendizaje*. Recuperado de: [https://read.oecd-ilibrary.org/education/guia-del-profesorado-talis-2013\\_9789264221932-es#page4](https://read.oecd-ilibrary.org/education/guia-del-profesorado-talis-2013_9789264221932-es#page4).

2. Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society. Education in the age of insecurity*. New York. Teacher College Press.

profesor mayor es el rendimiento del estudiante” (OCDE 2014, pp. 24-25).

Cuando los profesores llegan a cuestionar de forma colectiva sus rutinas de enseñanza, examinan nuevas concepciones profesionales y encuentran formas diversas de responder a sus conflictos son capaces de cambiar las prácticas docentes para mejorar los resultados de la enseñanza. Esta forma de desaprender y reaprender requiere de apoyos institucionales y de colegas. Una de las ideas más consensuadas hoy día con respecto a la formación docente es la necesidad de incorporar procesos de asesoramiento. La figura que puede materializar estos apoyos bien pudiera ser la de los directores de los centros, como líderes pedagógicos, o bien la de los mentores formales, pero en cualquier caso, su labor estaría en la línea de organizar y promover acciones destinadas al desarrollo profesional del docente, impulsar el análisis de la práctica y la resolución de problemas, y crear espacios de reflexión conjuntos para trabajar en el mejoramiento del desempeño profesional.

Los proyectos de innovación docente pueden ser las plataformas a través de las cuales se originen grupos de trabajo, potenciando así la cooperación profesional, donde el trabajo colaborativo supere al individual, donde la evaluación docente tenga un sentido constructivo y donde se cuente con el apoyo de las autoridades académicas potenciando, financiando y reconociendo los procesos de formación desarrollados por los profesores.

El reto del cambio supone combinar acciones formativas, procesos de innovación y desarrollo de estructuras de apoyo, lo cual exige una mayor apertura a nuevas formas docentes, un compromiso con las nuevas tecnologías, un aumento de la capacidad de autocrítica individual y colectiva, mayor autonomía profesional y una puesta por el desanprendizaje profesional.

*Cristina Mayor-Ruíz*  
Dpto. Didáctica y Organización Educativa  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad de Sevilla

## APRESENTAÇÃO

*Um professor tem de se preparar para agir num ambiente de incerteza e imprevisibilidade. É evidente que temos de planejar o nosso trabalho. Mas, tão importante como isso é prepararmo-nos para responder e decidir perante situações inesperadas. No dia a dia das escolas somos chamados a responder a dilemas que não têm uma resposta pronta e que exigem de nós uma formação humana que nos permita, na altura certa, estarmos à altura das responsabilidades.\**

António Nóvoa 2017, p. 1122.

Tal qual sinaliza Nóvoa (2017) percebemos como constantes as novas demandas que se propõem à educação, às salas de aulas, aos processos de ensino-aprendizagem, às formas de os professores atuarem, aos envolvimento dos alunos nesses processos educativos e, conseqüentemente, à formação dos professores. Sustentadas pela lógica da sociedade do conhecimento e das tecnologias da informação e comunicação, percebemos que muitas dessas demandas se pautam em discursos que enfatizam a necessidade da inovação e renovação educacional.

As configurações contemporâneas que implicam a educação escolar trazem à formação do professor e às práticas de ensino

---

\* Nóvoa, A. (2017). "Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente." *Cadernos de Pesquisa*, vol. 47, nº 166, São Paulo. pp. 1106-1133.

a urgência de que sejam problematizadas, desnaturalizadas e reinventadas. No contexto dos questionamentos, das regulações e controles, dos desafios postos à educação e aos processos formativos (discentes e docentes), das ressignificações sobre escolarização, educação, aprendizagem e ensino é que se constitui este livro.

O conjunto de autores e textos em torno dos quais se organiza esta obra pretende ser mais um passo na direção da divulgação, socialização e qualificação de estudos, pesquisas e conhecimentos que abordem as temáticas *formação docente* e *práticas de ensino*, ampliando as possibilidades de diálogo e interlocuções pela circulação dos textos nas mãos de tantos outros professores, pesquisadores, estudiosos e interessados pelos temas aqui abordados. Trata-se de uma aposta na ampliação da circulação de discursos que tornem ética, política e pedagogicamente a formação de professores e as práticas de ensino de modo a que tragam, entre seus efeitos, o estímulo ao trabalho cooperativo e colaborativo que emerge do enriquecimento e da ampliação do alcance e das reflexões sobre o tema, suscitando novas formas de pensar.

O livro *Diálogos sobre formação docente e práticas de ensino* está composto por nove artigos, frutos de estudos e investigações desenvolvidos por professores-pesquisadores vinculados a distintas instituições, sejam nacionais ou internacional. Nesses trabalhos observamos variadas abordagens dos processos educativos concernentes à formação docente e às práticas de ensino envolvendo diferentes níveis educacionais, contextos e sujeitos implicados nesses cenários.

O primeiro artigo, *Formação de professores e didática: aproximação entre dois campos de estudo*, escrito pela professora Márcia de Souza Hobold, busca apresentar e aproximar essas duas temáticas consideradas fundamentais para a área da Educação. A organização estrutural do texto ocorreu por meio de três eixos centrais, quais sejam: formação de professores como um campo de estudo; didática: breve histórico e conceitos; e articulação entre formação de professores e didática.



*Formação docente: desafios e possibilidades na relação universidade – escola*, segundo trabalho dessa obra, de autoria de Maria Lucia Marocco Maraschin, apresenta algumas reflexões a respeito de desafios da formação docente e suas práticas formativas na relação universidade-escola, “na conexão pessoa e profissional da educação, no movimento coletividade e individualidade, possibilidades essas que vêm sendo (re)significadas no interior do processo de inserção e atuação profissional nos campos da educação e nos diferentes níveis e/ou modalidades de ensino.” Essas possibilidades buscam mobilizar o debate quanto aos “desafios que circunscrevem a docência, suas práticas e percursos formativos dos profissionais que atuam na Educação Básica”, uma vez que estão firmadas em “princípios que vinculam a relação teoria e prática à constituição da personalidade e da profissionalidade.”

Os autores Juliana Batista Faria e Júlio Emílio Diniz-Pereira, no terceiro artigo, *A residência pedagógica na formação de professores: contribuições para o estudo dessa temática no cenário educacional brasileiro*, abordam o Programa de Residência Pedagógica, do Ministério da Educação (MEC), apresentando um levantamento de pesquisas, projetos de lei e experiências que envolvem algum “tipo de ‘formação prática’ de professores no Brasil que tenha sido (ou seja) inspirada na ideia de uma ‘residência pedagógica’.” Esse levantamento faz parte de uma pesquisa narrativa a respeito de experiências de formação de participantes do Projeto Imersão Docente, do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais.

No quarto texto, *Processos formativos e a aprendizagem da docência: alguns princípios orientadores*, a pesquisadora da área da Educação Matemática, Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes, apresenta suas preocupações quanto à formação do professor que ensina matemática, “pautadas no pressuposto de que existem modos de organizar o ensino mais eficazes que outros para a aprendizagem dos estudantes e que esses podem ser aprendidos por aqueles que são responsáveis por ensinar.” São inquietações como formadora e pesquisadora que buscam amparo na “perspectiva histórico-cultural, principalmente, em Vigotski e Leontiev, como embasamento que a leva a compreender a educação como um

processo que mobiliza a personalidade integral do ser humano como sujeito social e histórico.”

As autoras Maria Teresa Ceron Trevisol e Crisley Maciel Dalla Costa, no quinto artigo, *A educação moral em instituições de educação infantil: o que pensam os professores a respeito dessa questão?*, discutem a compreensão de professores de educação infantil sobre a educação moral das crianças, seu papel e seus fazeres nesse processo. O processo de educação moral é resultante de uma construção que se inicia nos primeiros anos de vida da criança e as instituições educativas podem contribuir para o alcance desse objetivo. Os resultados revelaram que os professores pesquisados compreendem a educação moral como tema essencial a ser trabalhado na educação infantil e que estão conscientes de seu papel nesse processo e promovem atividades dirigidas a essa faceta.

O sexto artigo, *Entrelaçando os processos de avaliação e aprendizagem no contexto da sala de aula*, da professora Dilva Bertoldi Benvenuti, enfatiza a “relação existente entre a avaliação e os processos de aprendizagem no contexto da sala de aula, em uma perspectiva emancipatória, comprometida com processos humanos, sob o olhar da mediação, orientação, presença e desejo de vir a ser.” Diante desse desafio da avaliação, a autora apresenta alguns questionamentos: “como respeitar as diferenças dos alunos(as) e seu percurso de aprendizagem? Como não classificá-los, puni-los e compará-los? Será que a formação do professor(a) interfere nas suas práticas avaliativas?”, que são tensionados ao longo do texto.

*Ações de prevenção e enfrentamento do bullying: investigando iniciativas escolares*, sétimo trabalho dessa obra, de autoria de Maria Teresa C. Trevisol, Marcela A. Zequinão, Beatriz de Oliveira Pereira, Patrícia Mattana e Gabriel Cardoso de Aguiar, objetiva analisar ações de prevenção e enfrentamento do problema que são organizadas e implementadas por escolas estaduais, vinculadas a 7ª Gerência de Educação – Gered de Joaçaba. Por intermédio de um questionário coletou-se dados junto a profissionais que atuam nas escolas, que acolhem e encaminham situações de *bullying* e de

outras formas de violência. Entre os resultados evidenciou-se que os profissionais enfatizam a importância das ações, juntamente com o trabalho multidisciplinar promovido pela escola, pais e entidades, pois contribuem na eficácia da redução dessas ocorrências e na atenção atribuída a esses casos.

O oitavo artigo, *A importância da atividade lúdica na escola. Da perspectiva dos professores à realidade vivida*, de autoria de Isabel Condessa, Vânia Pereira, Beatriz Pereira analisa a perspectiva de professores, de diferentes áreas de ensino, sobre o valor que atribuem à atividade lúdica na vida da criança e do jovem e como a sua maior valorização se reflete, ou não, nas suas práticas de ensino na escola.

*Aprendizagens da docência de jovens doutores no início da carreira*, nono texto, de autoria de Nadiane Feldkercher, busca “analisar os processos de aprendizagens da docência vivenciados pelos jovens professores universitários em seus três primeiros anos de magistério.” Por meio de uma pesquisa empírica envolvendo docente iniciantes de uma universidade federal do sul do país, os resultados revelam que as aprendizagens docentes dessa fase da carreira são múltiplas, complexas e intensas, porém são aprendizagens essencialmente artesanais, desenvolvidas por práticas de ensaio e erro e pela busca individual dos próprios professores. O estudo chama a atenção para a valorização da formação dos professores universitários, os saberes e as práticas docentes desses profissionais.

O ensaio *Educação superior e docência: formação docente e modos de ser professor*, de autoria de Daniela Pederiva Pensin, décimo e último trabalho desse livro, apresenta uma problematização da formação de professores universitários pautada, essencialmente, em três pontos: na atual discursividade sobre a aprendizagem; no contexto marcado pelo empresariamento da educação e na proliferação discursiva em torno da educação ou da sociedade educativa. A partir desses pressupostos discursivos, a pesquisadora tece análises e, entre outros aspectos, sinaliza que a formação continuada dos docentes universitários é, via de regra, “orientada à edificação do tipo-sujeito professor que possua entre

suas adjetivações ser inovador, flexível, atualizado, criativo, capaz de dar respostas rápidas aos problemas, de lidar com conflitos e liderar equipes, ser empreendedor.” Portanto, registra-se a necessidade de construção de alternativas a esta lógica formativa.

A organização e publicação dessa obra que ora apresentamos foi possível graças aos recursos obtidos juntos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). À Capes os nossos agradecimentos pela possibilidade de divulgação desses estudos e pesquisas acadêmico-científicas.

Esperamos que todos aqueles que tenham acesso à obra possam, a partir da leitura, refletir e dialogar conosco acerca da formação docente e das práticas de ensino.

*Organizadoras*