

Andreia de Bem Machado
organizadora

FORMAÇÃO DOCENTE:

reflexões, saberes e fazeres




Bagai

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária responsável: Aline Grazielle Benitez CRB-1/3129

F82 Formação docente: reflexões, saberes e fazeres [recurso
1.ed. eletrônico] / organização Andreia de Bem Machado – 1.ed. –
 Curitiba-PR: Editora Bagai, 2021.
 E-book

Bibliografia.
ISBN: 978-65-89499-15-2

1. Aprendizagem. 2. Educação. 3. Ensino. 4. Metodologia.
5. Professores – Formação profissional.
I. Machado, Andreia de Bem.

01-2021/53

CDD 370.1

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação: Metodologia: Formação profissional 370.1

<https://doi.org/10.37008/978-65-89499-15-2.21.01.21>

Andreia de Bem Machado
organizadora

FORMAÇÃO DOCENTE:
reflexões, saberes e fazeres



1.^a Edição - Copyright© 2020 dos autores
Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es). As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

<i>Editor-Chefe</i>	Cleber Bianchessi
<i>Revisão</i>	Os autores
<i>Projeto Gráfico</i>	Alexandre Lemos
<i>Conselho Editorial</i>	Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI Dr. Ademir A Pinhelli Mendes – UNINTER Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOCHAPECÓ Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo - CESUPA Dra. Andréia de Bem Machado - FMP Dr. Antonio Xavier Tomo - UPM - MOÇAMBIQUE Dra. Camila Cunico – UFPB Dr. Cledione Jacinto de Freitas – UFMS Dra. Clélia Peretti - PUCPR Dra. Daniela Mendes V da Silva – FEUC/UCB/SEEDUCRJ Dra. Denise Rocha – UFC Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima - UFPI Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC Dr. Ernane Rosa Martins – IFG Dr. Everaldo dos Santos Mendes - PUC-Rio – ISTEIN - PUC Minas Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA Dra. Larissa Warnavin – UNINTER Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra - UFPB Dr. Marciel Lohmann – UEL Dr. Márcio de Oliveira – UFAM Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR Dra. María Caridad Bestard González - UCF-CUBA Dr. Porfirio Pinto – CIDH - PORTUGAL Dr. Rogério Makino – UNEMAT Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO Dra. Rozane Zaionz - SME/SEED Dra. Sueli da Silva Aquino - FIPAR Dr. Tiago Eurico de Lacerda – UTFPR Dr. Tiago Tendai Chingore - UNILICUNGO - MOÇAMBIQUE Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT Dr. Yoissell López Bestard- SEDUCRS

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
BREVE TRAJETÓRIA DOS DESAFIOS DA DOCÊNCIA NOS TEMPOS ATUAIS	12
Elisa Maria Pinheiro de Souza Waldinett Nascimento Torres Pena	
FORMAÇÃO ONLINE PEER ASSESSMENT PARA DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR: UMA BREVE ANÁLISE	25
Vera Adriana Huang Azevedo Hypolito Selma dos Santo Rosa Simone Luccas	
EDUCAÇÃO NO DIVÃ: RECONSTRUÇÃO DO DIÁLOGO ENTRE EDUCAÇÃO E PSICANÁLISE.....	39
Renatha Schneider Gomes Barboza Araci Asinelli-Luz	
FORMAÇÃO DOCENTE: SABERES E FAZERES NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	53
Flávia Regina Schimanski dos Santos Fernanda Neri de Oliveira Marta Regina Furlan de Oliveira	
ENSINO DE LÍNGUAS, FORMAÇÃO REFLEXIVA E PÓS-MÉTODO: CAMINHOS POSSÍVEIS FRENTE À PANDEMIA.....	64
Diego Moreno Redondo	
O PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA CLÉINIA ROSALINA DE SOUZA, CUIABÁ-MT	78
Anderson Domingos da Silva Rômulo Pinheiro de Amorim Cláudia Alexandra de Albuquerque Menezes	
FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO: ENSINANDO E APRENDENDO EM RODA	93
Gabriela Pereira Galdino Andrea Sonia Berenblum	
FUNDAMENTOS E A PROPOSTA EDUCATIVA DA PEDAGOGIA TRADICIONAL: REFLEXOS NA FORMAÇÃO DOCENTE	105
Adriana Aparecida Rodrigues Adriana Sanches de Almeida Virlei Juliano de Matos	

METODOLOGIAS ATIVAS E DESIGN THINKING NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	119
<i>Andreia de Bem Machado</i>	
PARADIGMAS TEÓRICOS, MÉTODOS DE ENSINO- APRENDIZAGEM: O PLANEJAMENTO DE CURSOS E UNIDADES CURRICULARES	130
<i>Ana Elisa Melo</i>	
<i>Luciana Signor Esser</i>	
<i>Angelita C. Melo</i>	
A PRODUÇÃO PEDAGÓGICA E CIENTÍFICA ENQUANTO FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL EM MATO GROSSO	144
<i>Rômulo Pinheiro de Amorim</i>	
<i>Anderson Domingos da Silva</i>	
<i>Tatiana de Albues Pinto Amorim</i>	
A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DOS PROFESSORES DA ESCOLA MUNICIPAL DIMAS MIRANDA - PEROBAL-PR .	158
<i>Aureci Santos Torres da Silva</i>	
FORMAÇÃO CONTINUADA E O PAPEL DO CURSO DE PEDAGOGIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	172
<i>Laura de Oliveira</i>	
<i>Claudio Neves Lopes</i>	
<i>Irineu Lopes</i>	
SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO TÉCNICO-PROFISSIONAL	186
<i>Lucas Alves Costa</i>	
POR UMA AUTONOMIA DOS DESEJOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	199
<i>Marina dos Reis</i>	
O TRABALHO DOCENTE E SUAS COMPETÊNCIAS DIGITAIS NECESSÁRIAS NO SÉCULO XXI.....	216
<i>Leonardo Rodrigo Soares</i>	
SOBRE A ORGANIZADORA.....	230
ÍNDICE REMISSIVO	231

APRESENTAÇÃO

A formação docente caracteriza-se como espaço e tempo acadêmico, no qual constrói-se a sua identidade profissional e adquire saberes da docência imprescindíveis a uma prática que acolha os interesses da sociedade.

A história da formação docente data do século XVII, com o foco no preparo didático-pedagógico. Essas questões pertinentes a didática, foram legalizadas com a nova LDBEN, ocorrida no dia 20 de dezembro de 1996, que resulta em uma transição significativa da educação brasileira e da formação inicial de professores, conforme o artigo 62 da referida lei:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Tal legislação prevê formação docente inicial para atuação na educação básica por meio do ensino superior, cursos de graduação e em instituições de ensino superior ou universidades. Porém o grande desafio no contexto educacional é a formação docente, seja ela inicial ou continuada, pois essa é atrelada as mudanças ocorridas na sociedade. A formação de professores tem que cumprir um papel importante na configuração de uma “nova” profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no contexto das escolas (NÓVOA, 1992)

Assim, essa obra traz reflexões sobre a formação inicial e continuada em seus 16 capítulos:

No primeiro capítulo da obra intitulado: Breve trajetória dos desafios da docência nos tempos atuais os autores Elisa Maria Pinheiro de Souza, Waldinett Nascimento Torres Pena explicitam os desafios da docência no que tange ao mundo em transformação e assim os auto-

res apontam que o professor se insere na mutabilidade, como mola propulsora de movimento constante, crescimento, desenvolvimento e progresso.

No segundo capítulo intitulado: Formação Online Peer Assessment para docentes do ensino superior: uma breve análise as autoras Vera Adriana Huang Azevedo Hypolito, Selma dos Santo Rosa e Simone Luccas trazem uma análise sobre o curso de Mestrado em Ensino, abordando sobre uma formação intitulada “Online Peer Assessment”, aberta e a distância, apresentando a formação de docentes e a Avaliação para a Aprendizagem.

O terceiro capítulo intitulado Educação no Divã: Reconstrução do Diálogo Entre Educação e Psicanálise as autoras Renatha Schneider Gomes Barboza e Araci Asinelli-Luz propõem uma reflexão sobre os sintomas que a educação vem apresentando nas últimas décadas, devido a reconfigurações e demandas equivocadas num formato capitalista de sociedade.

O quarto capítulo da obra com o título: Formação docente: saberes e fazeres na educação infantil as autoras Flávia Regina Schimanski dos Santos, Fernanda Neri de Oliveira e Marta Regina Furlan de Oliveira trazem a reflexão de professores e formadores sobre a escola como espaço privilegiado para a formação continuada; identificando possíveis obstáculos encontrados na proposta de formação continuada de professores; e, reconhecendo a importância da formação continuada de professores.

O quinto capítulo da obra intitulado: Ensino de línguas, formação reflexiva e pós-método: caminhos possíveis frente à pandemia o autor Diego Moreno Redondo, traz algumas teorias acerca da formação docente e do ensino-aprendizagem para tentar amenizar os impactos causados pela pandemia no processo que envolve aspectos relacionados à aprendizagem de alunos que integram essa nova escola do século XXI.

O sexto capítulo da obra com o título: Projeto de formação continuada de professores na Escola Estadual Professora Clênia Rosalina De Souza, Cuiabá-Mt os autores Anderson Domingos da Silva, Rômulo

Pinheiro de Amorim e Cláudia Alexandra de Albuquerque Menezes abordam sobre a realidade dos professores e demais profissionais da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso e fazem uma abordagem sobre os TAE – Técnico Administrativo Escolar e os AEE – Apoio Administrativo Escolar como educadores que devem participar da formação continuada realizada na escola.

No sétimo capítulo com o título Formação docente e práticas de alfabetização: ensinando e aprendendo em rodas autores Gabriela Pereira Galdino e Andrea Sonia Berenblum apresentam algumas reflexões sobre práticas docentes alfabetizadoras e a formação inicial de professores, que foram surgindo a partir da realização de uma pesquisa contextualizada no Curso de Licenciatura em Pedagogia de uma Universidade Pública da Baixada Fluminense.

No oitavo capítulo intitulado Fundamentos e a proposta educativa da pedagogia tradicional: reflexos na formação docente, os autores Adriana Aparecida Rodrigues, Adriana Sanches De Almeida e Virlei Juliano De Matos propõem a compreensão dos objetivos educativos da Pedagogia Tradicional, a fim de que ela passe a ser analisada em sua historicidade, não mais como um método cruel e fracassado, como é exposto.

No nono capítulo intitulado Metodologias ativas e design thinking na formação de professores a autora Andreia de Bem Machado faz um mapeamento sobre as intersecções entre design thinking e a metodologia ativa na formação de professores.

No décimo capítulo intitulado Paradigmas teóricos, métodos de ensino-aprendizagem: o planejamento de cursos e unidades curriculares as autoras Ana Elisa Melo, Luciana Signor Esser e Angelita C. Melo, revisam, sistematizam e propõem alinhamento dos elementos da formação com as teorias de Benjamin Bloom e George Miller (BLOOM ET AL. 1956; MILLER 1990), além de propor uma adaptação da pirâmide de Miller (CRUESS ET AL. 2016) para prática docente.

No décimo primeiro capítulo com o título A produção pedagógica e científica enquanto formação continuada na escola de tempo integral

em Mato Grosso os autores Rômulo Pinheiro de Amorim, Anderson Domingos da Silva e Tatiana de Albues Pinto Amorim trazem reflexões acerca da formação docente no interior do ambiente escolar.

No décimo segundo capítulo com o título: A formação continuada em serviço dos professores da Escola Municipal Dimas Miranda - Perobal-PR. O autor Aureci Santos Torres da Silva, traz uma reflexão de professores e formadores sobre a escola como espaço privilegiado para a formação continuada em serviço, concebendo reflexões sobre mudanças na prática docente.

No décimo terceiro capítulo intitulado Formação continuada e o papel do curso de Pedagogia: desafios e perspectivas, os autores Laura de Oliveira; Claudio Neves Lopes e Irineu Lopes trazem uma reflexão a respeito da formação continuada dos docentes no Brasil, suscitando a relevância que tem o processo formativo dos educadores e futuros professores para a mediação do processo ensino.

No décimo quarto capítulo com o título Sequência didática para ensino de língua portuguesa na educação técnico-profissional o autor Lucas Alves Costa aborda as sequências didáticas de ensino de língua portuguesa como propulsora para o ensino e a aprendizagem mais produtivos e mais significativos para adolescentes e jovens.

No décimo quinto capítulo intitulado Por uma autonomia dos desejos na formação docente da pós-graduação em educação. A autora Marina dos Reistras reflexões sobre as linhas de fuga ao pensamento que reflete acerca da formação docente na pós-graduação, no contexto da Autonomia curricular e universitária do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

No último capítulo intitulado O trabalho docente e suas competências digitais necessárias no século XXI, o autor Leonardo Rodrigo Soares faz um mapeamento das competências computacional, comunicacional, multimídia e informacional dos professores da educação básica das escolas públicas (zona urbana e rural) de Arraias-TO para o Letramento Digital.

O exercício da docência permite um processo de reflexão para a prática, a fim de que se possa aprimorá-la, tendo como objetivo principal a aprendizagem do aluno. A prática docente pode ser vista como um processo de aprendizagem por meio do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra (TARDIF,2007). Assim, convido você leitor a refletir sobre alguns desafios e possibilidades da formação docente.

Boa leitura!

BREVE TRAJETÓRIA DOS DESAFIOS DA DOCÊNCIA NOS TEMPOS ATUAIS

Elisa Maria Pinheiro de Souza¹
Waldinett Nascimento Torres Pena²

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

É inegável o fato de que a sociedade, nos últimos anos, vivencia inúmeras mudanças, as quais repercutem em vários setores, dentre eles, a área educacional. Tal repercussão se consolida na demanda de profissionais qualificados, com habilidades e competências requeridas pela nova realidade social.

A disseminação das tecnologias digitais trouxe para os espaços escolares desafios diferentes dos já vivenciados, os quais alcançaram grande amplitude com a proliferação de redes sociais e aplicativos de mensagens instantâneas *versus* as dificuldades enfrentadas pelos docentes no tocante à construção e à mediação do conhecimento. O perfil dos alunos da atualidade apresenta traços caracterizadores da integração da educação à tecnologia, requerendo, dessa forma, novas competências do professor em prol do desenvolvimento do ensino híbrido que adentrou no espaço escolar, promovendo a associação do ensino presencial e proposições de ensino online.

O aluno mudou. Não mais só “ouve e assimila” a fala e os fazeres do professor. Acompanhando a evolução social, na qual está inserido, vive cada vez mais conectado, tendo sempre, nas mãos, o celular e/ou *tablet*. Tal contexto situacional provoca o surgimento de novas demandas ao trabalho docente e, conseqüentemente, incita reflexões sobre a formação e a profissionalização do docente, que desempenha papel importante e primordial em um espaço permeado por uma diversidade

¹ Doutora (PUC-Rio). Professora Adjunta II (Uepa). Líder do Grupo de Pesquisa “Linguagens e Tecnologias”. CV: <http://lattes.cnpq.br/6566132028659762>

² Mestranda em Ciência da Educação pela Universidade de Colúmbia- Py e em ensino de língua portuguesa e suas respectivas literaturas (Uepa). Integrante do grupo de Pesquisa “Linguagens e Tecnologias”. CV: <http://lattes.cnpq.br/2526009441060007>.

de saberes, teorias, práticas, métodos, estratégias, contribuindo assim para a formação de uma sociedade mais crítica.

A formação de educadores para a educação básica, centrada na legislação atual, é realizada em nível superior, via cursos de licenciatura, de graduação plena, ofertados por universidades e institutos superiores de educação. Tal formação, denominada de “inicial” no meio acadêmico, sempre é desenvolvida em prol da melhoria da qualidade do ensino, embora, nem sempre, essa formação caminhe de mãos dadas com a garantia de qualidade de ensino, haja vista que os cursos ou as instituições que a promovem, muitas vezes, não tenham como prioridade a observância dos princípios científicos e educativos norteadores da formação. Nesse sentido, o posicionamento de que “a primeira providência está na revisão absolutamente radical do que é hoje a pedagogia, na direção do aprender a aprender, exterminando-se a exclusividade da didática “ensino/aprendizagem” (DEMO, 2004, p.117) traduz o pensamento de muitos, no sentido de uma formação voltada para três importantes ações “aprender, pensar e fazer”.

O meio social, no qual o professor se insere, caracteriza-se pela mutabilidade, mola propulsora de movimento constante, crescimento, desenvolvimento e progresso. Assim, se o meio social é mutável, o ser humano também o é e, da mesma forma, suas ações e procedimentos. Tais afirmações fundamentam-se no reconhecimento pelo professor sobre o fato de que a educação e as formas de ensinar também se transformam, pois elas são um reflexo da nova geração de alunos, como também, a formação inicial é o início de uma caminhada e, como tal, sugere a busca incessante pela atualização profissional em prol da ampliação de seus conhecimentos e redimensionamento de sua práxis.

O aporte teórico da escritura centrou-se nas ideias postas nas obras de Demo (2004), Fazenda(2002),Libâneo (2016), Gatti (2010), Romanelli (2017), dentre outros, que tematizam a formação de educadores inserida no contexto político educacional, tendo como eixo norteador as exigências oriundas do espaço escolar sobre o exercício da docência, as quais requerem práticas docentes inovadoras, o que implica na formação dos

professores consolidada por uma qualificação multidisciplinar e polivalente, a fim de que possam estimular o aluno a buscar conhecimento e aprender com as novas experiências pedagógicas a ser independente e capaz de protagonizar o ensino e a aprendizagem a ele direcionados.

A escritura, além das considerações iniciais e finais, constitui-se de um tópico sob o título “Breve Trajetória dos desafios da docência nos tempos atuais”. no qual será delineada a trajetória da formação docente no Brasil, emitidos alguns comentários sobre a formação inicial e a continuada e algumas observações sobre a formação docente na atualidade.

OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA NOS TEMPOS ATUAIS

É inegável o fato de que o professor se destaca no processo educacional, pelo papel desempenhado em prol do desenvolvimento humano e da (re)construção da sociedade. Por conseguinte, é mister enunciar o quão é importante a especificidade de sua formação, como também a sua valorização profissional.

A trajetória da formação docente, no Brasil, segundo o estudo realizado por Gatti (2010), sob a perspectiva legislativa, características sócio educacionais dos licenciados e dos cursos formadores e análise de currículos e ementas de licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas, no final do século XIX, é permeada pela criação das Escolas Normais e pela proposição de cursos específicos direcionados para a formação docente, com atuação na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. No início do século XX surge a inquietude com a formação de professores para o ensino “secundário”, correspondente, na época, aos anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio. Esse nível de ensino era desenvolvido, até então, em cursos regulares e específicos, com o exercício docente realizado por profissionais liberais e autodidatas.

Ainda segundo o estudo enunciado, no ano de 1930, aos bacharéis foi concedida a oportunidade de obter a licenciatura cursando um ano de disciplinas pertinentes à área de educação, adquirindo assim uma formação que concedia o direito de atuar como docentes no ensino

secundário. Em 1986, com a aprovação do parecer n. 161 pelo CEF³ ocorreu a reformulação do curso de Pedagogia e a oferta de cursos direcionados para a docência de 1^a a 4^a séries do ensino fundamental. Com a publicação da Lei n. 9.294/96⁴ surgiram proposições de alterações para as instituições formadoras como também, direcionadas aos cursos de formação de professores.

A Lei 9.394/9 além de legalizar a garantia ao direito de todos a ter acesso à educação gratuita e de qualidade, a valorização dos profissionais da educação e o comprometimento com a educação pública da União, do Estado e dos Municípios, norteia a busca da qualidade da formação dos cidadãos. Pela Lei, a formação dos profissionais da educação básica é estruturada em dois níveis de ensino: o da educação básica, que abrange a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e a educação superior, mas, além desses níveis, a Lei inclui a educação de jovens e adultos, a educação profissional e a educação especial como modalidades de educação.

Sancionada há 24 anos, essa Lei é responsável por inúmeras transformações ocorridas no campo educacional, muito embora a situação ainda não seja a ideal, mesmo porque a totalidade da escritura não foi efetivada na realidade, em específico, no que tange à valorização profissional dos docentes, em termos do Piso Nacional, cuja Lei embora aprovada, não é cumprida em algumas unidades federativas.

Segundo Gatti (2010), nos cursos de formação de professores desenvolvidos no Brasil há

[...] separação formativa entre professores polivalentes- educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental – e professor especialista de disciplina. Essa diferenciação criou um valor social – menor maior – para o professor polivalente, para as primeiras séries de ensino, e o professor “especialista”, para as demais séries, ficou histórica e socialmente instaurada pelas primeiras legislações no século XXI, e é vigente até nossos

³ Conselho Federal de Educação

⁴ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

dias, tanto nos cursos, como na carreira e salários e, sobretudo, nas representações da comunidade social, da acadêmica e dos políticos, mesmo com a atual exigência de formação em nível superior dos professores dos anos iniciais da educação básica. (GATTI 2010, p. 1358)

Nesse contexto situacional, comungamos com a autora na questão referente ao nível do desempenho atual das redes de ensino, quando ressalta a existência de dificuldades em torno dos objetivos e estruturas das licenciaturas aliada aos fatores políticos, econômicos e sociais. Outrossim, diante de inúmeros resultados de discussões e pesquisas e considerando a importância do exercício professoral na sociedade, não existem dúvidas sobre a necessidade de um olhar mais apurado para tais questões em termos de legislação e um comprometimento maior das instâncias formativas em relação ao redimensionamento dos currículos da formação. Afinal, gerações futuras serão ainda formadas e os profissionais de educação precisam ter formação adequada à realidade social.

As Diretrizes Curriculares Nacional estabelecem em seu Art. 62 que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 2019, p. 257)

A formação de professores é concebida de forma natural e frequente, como a preparação do profissional para o exercício docente, com a devida adequação às demandas sociais, valendo ressaltar que são atribuídos como itens inerentes à função desempenhada pelo professor, a busca pela qualidade do ensino bem como a melhoria da educação para as gerações vindouras.

Em contrapartida, é preciso refletir sobre como estão sendo desenvolvidos os cursos de formação, pois os resultados de estudos e pesquisas indicam que a formação desenvolvida nas instituições

formativas não tem respondido às demandas sociais, significando que o profissional formado precisa ser requalificado, em termos da superação do simples papel de “dono do saber”, transmissor de conhecimentos e transformação em mediador do conhecimento, orientador da aprendizagem do aluno em termos da aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades.

Cabe, segundo a legislação, à União, Distrito Federal, Estados e Municípios, a promoção de formações inicial e continuada e da capacitação profissional relativa ao magistério. Tais formações decorrem da necessidade do atendimento às demandas sociais e precisam ser constantes, devido ao reflexo no âmbito educacional, d às mudanças que ocorrem no contexto social. A Resolução N^o 2 / CNE⁵, de 1^o/07/2015, em seu Art. 3^o define que:

A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas - educação infantil, ensino fundamental, ensino médio - e modalidades - educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância - a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional. (BRASIL, 2015, p. 3)

O teor legal do texto evoca os processos formativos desenvolvidos na sociedade, seja no âmbito familiar ou no social, entretanto a formação inicial de professores desenvolvida nos cursos de licenciatura tem sido, há anos, temática de debates e discussões, devido à sua complexidade

⁵ Conselho Nacional de Educação

que abrange múltiplas questões de significados diversos, tais como, política, econômica, epistemológica, cultural e profissional, sem esquecer da importante configuração identitária do professor.

Gatti (2010), nos resultados de seu estudo, enuncia que os currículos da maioria dos cursos de formação inicial apresentam uma desarmonia entre os fundamentos teóricos e a prática, deixando o contexto de atuação do profissional à margem do processo, ou seja, o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas é bastante reduzido, comprometendo a base formativa e indicando a vulnerabilidade na formação para o exercício do magistério na educação básica. Diante de tais resultados, a autora manifesta-se sobre a urgência de um redimensionamento dos cursos de formação inicial, considerando a prática como ponto de partida.

Sabe-se que a caminhada do professor, em termos de construção profissional, não finaliza com a formação inicial, a qual profissionalizou o docente. Nela ocorre a formação continuada, a ser realizada ao longo da vida profissional, caracterizada como aperfeiçoamento profissional. Durante essa formação, ocorre o aprimoramento dos saberes requisitados para o exercício docente, objetivando a garantia de efetivas ações docentes em prol de futuras aprendizagens significativas e, consequentemente, de um ensino de qualidade.

Machado (1999), citando Nóvoa sugere que:

No sentido individual a formação estimula uma perspectiva crítico-reflexiva que forneçam os meios de um pensamento autônomo e as dinâmicas de autoformação participada, pois estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA *apud* MACHADO, 1999, p. 111)

Nessa perspectiva, a identidade do professor é compreendida pelo equilíbrio entre as características de cunho pessoal e do âmbito profissional, partilhando a afirmação de PIMENTA (2000, p. 19) “Uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da

profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições”, ou seja, segundo a mesma autora, a identidade docente é construída pelo significado atribuído pelo professor ao seu ofício, seja como autor ou ator e pela edificação de sua práxis docente, norteada por valores, visão de mundo, história de vida, representações, saberes, inquietações e expectativas.

Na verdade, a formação continuada de professores configura-se como a garantia de profissionais com preparo para atuar no contexto de sala de aula, com capacidade para formar cidadãos e profissionais competentes, éticos e humanos, consolidando as palavras do educador Moacir Gadotti (1995), “a educação é um lugar onde toda a nossa sociedade se interroga a respeito dela mesma – ela se debate e se busca” e assegurando dessa forma, uma educação de qualidade.

Muitos autores, além dos citados nesse texto, depositando inúmeras expectativas na educação e considerando que ao educador cabe a responsabilidade de torná-las verdadeiras, também opinam de forma argumentativa sobre a importância de formação e atualização profissional de professores, dentre eles: Delors (2003); Martins (1999); Zabala (1998); Freitas (2004); Hengemühler (2007); Lombardi (2000); Cunha (2008); Chalita (2004) e Demo (2004) que enuncia:

Deposita-se sobre a pedagogia a expectativa de se transformar no lugar estratégico de alimentação permanente da vocação inovadora. Sendo educação e conhecimento os fatores centrais do desenvolvimento humano, é mister construir com criatividade e autonomia tal relação, plantar a universidade como um todo nessa rota, manter monitoramento permanente do desempenho qualitativo, fazer a vanguarda pela renovação constante das didáticas (DEMO, 2004, p. 118).

A era vivenciada pela sociedade atual é a digital, caracterizada pela disponibilização aos cidadãos de inúmeros recursos tecnológicos. Essa inserção ampliada da tecnologia no meio social suscitou o surgimento de alterações no modo de pensar e agir das pessoas. O novo contexto situacional tornou-se conveniente para o aparecimento de

um novo modelo educacional que provocou mudanças no desempenho dos educadores, haja vista serem eles incumbidos de efetivar a tarefa de formar os cidadãos para este novo milênio, bastante permeado por instrumentais eletrônicos digitais.

Se antes, as instituições escolares priorizavam a transmissão de conhecimentos pelo professor ao aluno, via a utilização dos meios tradicionais de comunicação; atualmente, face às mudanças surgidas, conceitos, concepções e propósitos sofreram também transformações, originando modificações nos perfis de docentes e discentes inclusos na nova geração distinta das gerações anteriores, com edificação norteadas pela vivência da utilização das tecnologias.

A mudança no perfil do aluno requereu a mudança da prática pedagógica do professor e, conseqüentemente, demanda reformulação do processo formativo inicial dos professores, como também, investimento na formação continuada, possibilitando aos profissionais, o preparo adequado para acompanhar a aprendizagem da nova geração. Nessa perspectiva, o docente deixa de ser o centro do ensino e assume a postura de pesquisador, articulador do saber, gestor, consultor, motivador e mediador de aprendizagens. Esse é o atual desafio pedagógico enfrentado pelos professores.

Para ensinar, o mestre precisa de motivação, só assim terá condições para estimular a construção do saber. Desta forma, segundo Libâneo (2016), o professor deve exercer o papel de “mediador e incentivador” da aprendizagem dos alunos e para tal, “estabelece objetivos sociais e pedagógicos, seleciona e organiza os conteúdos, escolhe métodos, organiza a classe”.

Ainda segundo o autor, “um professor competente preocupa-se em dirigir e orientar a atividade mental dos alunos, de modo que cada um deles seja um sujeito consciente, ativo e autônomo”, tal como tem a sua “autoridade técnica” manifestada pela capacidade de utilizar, com segurança, os procedimentos didáticos e metodológicos inerentes aos conteúdos desenvolvidos, de tal maneira que ocasione a compreensão e assimilação dos conteúdos pelos alunos bem como a aplicação dos conhecimentos na prática e o desenvolvimento de capacidades e habi-

lidades. Vale ressaltar que o professor não sendo mais o transmissor de informações enfrenta inúmeros desafios diante das mudanças sociais, dentre eles, a inserção das novas tecnologias informacionais no contexto escolar e o reconhecimento do valor da educação e da sua função como agente de mobilização social para o desenvolvimento social.

Raimann (2015), comungando as ideias de Campos (2007), enuncia que a configuração da profissão docente é permeada pelo profissionalismo e compromisso social, o que implica em pensar: na docência em amplitude maior, ou seja, com a inclusão da gestão escolar e as políticas educacionais; no professor como agente das mudanças, participe e interventor das decisões escolares como também, aquele possuidor de capacidades e competência para trabalhar em espaços diversificados e com gerações diversas. Ainda reportando-se à Campos (2007), ressalta a recomendação concedida de que a docência seja reconhecida, valorizada e fortalecida por todos os setores da sociedade.

Para Freire (2016), norteado pelo ditame de que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, o professor, em sua prática docente deve seguir a linha de educação problematizadora, a qual visa superar a relação opressor *versus* oprimido, com o objetivo de desenvolver a consciência crítica e a liberdade, via a desmistificação da cultura dominante e autoritária e a valorização da linguagem e da cultura do aluno, possibilitando assim, a análise do contexto social e a produção do conhecimento.

As instituições formadoras, segundo resultados de estudos e pesquisas circulantes no meio acadêmico ainda estão muito aquém de contemplar as demandas sociais no tocante a formação inicial como requisito para o processo de transformação da educacional, como também de reconhecer a importância do papel social do professor, o qual ultrapassa os umbrais dos espaços escolares. Por outro lado, em termos da formação continuada, que deveria ser investimento prioritário dos profissionais da educação, apresenta índices não significativos, pois somente uma minoria dentre os professores participa de cursos, pesquisas e projetos educativos.

A profissionalização docente, na atualidade, é revestida de uma perspectiva orientada pela concepção de competência profissional, a qual se refere à capacidade de mobilizar inúmeros e diversificados recursos para responder às diferentes demandas oriundas da docência efetiva no contexto escolar e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É impossível não reconhecer a importância do processo de formação de professores, um dos pré-requisitos para a construção de um sistema educativo de qualidade. Esse processo, para ser adequado e compatível com a realidade social, incita a reformulação das estruturas institucionais formativas, bem como dos currículos da formação.

Esses currículos devem ser articulados e voltados para a formação de professores que irão atuar na Educação Básica, evitando assim a fragmentação formativa enunciada por Gatti (2010). Nessa perspectiva, a aprendizagem dos alunos não será tão prejudicada quanto antes com o desenvolvimento processo, pois caberá ao professor possibilitar a eles a vivência da realidade que irão enfrentar no futuro.

Nesse sentido, embora compreendendo que nosso percurso teórico, investigativo, reflexivo e de construção pedagógica foi pequeno diante da complexidade da temática proposta, reconhecemos que o trabalho viabilizou a demonstração de que o professor, em constante crescimento profissional, é um dos sustentáculos para a existência da qualidade do ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** Lei nº 9.394/96. Disponível em: WWW.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 05 mar. 2019;

BRASIL. Arquivo Nacional. Resolução nº2, de 1 de julho de 2015. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, p. 3. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil/visualiza/index> Acesso em: 05 mar. 2019;

CAMPOS, M. R. **Profissão docente: novas perspectivas e desafios no contexto do século XXI**. In: Balzano, S (Org.) O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina. Brasília: CONSED, UNESCO, 2007, p:15-20;

- CHALITA, G. **Educação**: a solução está no afeto, São Paulo, Editora Gente, 2001 1ª edição, 2004 edição revista e atualizada;
- CUNHA, Antônio Eugenio. **Afeto e Aprendizagem**, relação de amorosidade e saber na prática pedagógica. Rio de Janeiro. Wak. 2008;
- DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. 2ed. São Paulo: Cortez;
- DEMO, Pedro. **Ser Professor é cuidar que o Aluno Aprenda**. Porto Alegre: Mediação, 2004;
- FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologias. 5.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002;
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura);
- FREITAS, Luiz C. **Neotecnicismo e formação de educador** In: ALVES, Nilda (Org). **Formação de professores**: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 8ªed. 2004.
- GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1995;
- GATTI, B.A. **Formação de professores no Brasil**: Características e problemas; Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 de outubro de 2017;
- GATTI, B.A. et al. **Formação de professores para o ensino fundamental**: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008. 2v;
- GATTI, B.A.; NUNES, M.M.R. (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. *Textos FCC*, São Paulo, v. 29, 2009. 155p;
- GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. **Professores**: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa);
- GIRALDELLI Jr., Paulo. *História da Educação*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2014. 3ª reimpressão, 2017;
- HENGEMÜHLE, Adelar. **Formação de Professores da função de ensinar ao resgate da educação**. Petrópolis: Vozes, 2007;
- LINHARES, Célia F. S. **Trabalhadores sem trabalho e seus professores**: um desafio para a formação docente In: ALVES, Nilda (Org). **Formação de professores**: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 8ªed. 2004;

LIBÂNEO, José Carlos. **Políticas Educacionais do Brasil:** desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. Cadernos de Pesquisa (online 2016 Vol. 46 n° 159 p 38-62 Scielo. São Paulo;

LOMBARDI, José Claudinel (org). **Pesquisa em educação:** história, filosofia e temas transversais. Campinas: Autores Associados, 2ºed. 2000;

MACHADO, Maria Aglaê de M. **Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares.** Em Aberto. Brasília, v.17, n.72, p.97-112, fev/jun.2000. Disponível em:. Acesso em: 23/05/2011;

MACHADO, Ozeneide. **Novas práxis educativas no ensino de ciências** In: CAPELETTI, Isabel; LIMA, Luiz (Orgs.). **Formação de Educadores-pesquisas e estudos qualitativo.** São Paulo: Olho d'água, 1999;

MARTINS, José. do Prado. **Administração Escolar:** Uma abordagem crítica do processo administrativo em Educação. 2ª Ed. São Paulo: Atlas, 1999;

PIMENTA, Selma, Garrido. **Formação de professores:** identidade e saberes da docência. Saberes Pedagógicos e Atividade Docente. São Paulo: Cortez, 2000;

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002;

RAIMANN, Elizabeth Gottschalg. *A profissionalização docente e seus desafios. V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – SIPO – Cátedra Unesco.* PUC-PR. Curitiba, de 26 a 29 de outubro de 2015;

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil.* 40ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 3ª reimpressão, 2017;

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica:* primeiras aproximações. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2015. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 40);

_____. *História das ideias pedagógicas no Brasil.* Campinas: Autores Associados, 2013. 3ª reimpressão, 2017 (Coleção Memória da Educação);

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa.** Como ensinar. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

FORMAÇÃO ONLINE PEER ASSESSMENT PARA DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR: UMA BREVE ANÁLISE

Vera Adriana Huang Azevedo Hypolito⁶

Selma dos Santo Rosa⁷

Simone Luccas⁸

INTRODUÇÃO

A avaliação é um tema recorrente e vista muitas vezes como índice de qualidade e desenvolvimento do aluno, mesmo sendo abordada separadamente da aprendizagem. Porém, ao invés de ser realizada ao final de atividades propostas aos alunos, deveria ser tratada como parte integrante do seu processo de aprendizagem (NG, 2014). Isto porque tem grande influência na motivação, estratégias e no resultado desse processo, pois segundo Santos Rosa, Coutinho e Flores (2017, p. 12), “o modo como os alunos a entendem determina o modo como aprendem” e Carvalho e Gil-Perez (2011, p. 60-61) complementam que “somente aquilo que é avaliado é percebido pelos alunos como realmente importante”.

Em se tratando do Ensino Superior (ES), o docente tem como atribuição buscar incentivar a aprendizagem colaborativa dos alunos, desenvolvendo a autonomia, responsabilidade, o pensamento crítico e a capacidade de avaliarem seu próprio aprendizado (SANTOS ROSA; COUTINHO; FLORES, 2017). São esses os princípios da Avaliação para a Aprendizagem (ApA), apontada como uma inovação nos processos de ensino e de aprendizagem que, segundo autores como Black *et al.* (2004) e Swaffield (2011), tem como prioridade, promover o aprendizado autônomo dos alunos, alternando o papel entre docentes e estudantes em um ambiente avaliativo rico em *feedback*.

⁶ Mestra em Ensino. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3190-8949>

⁷ Doutora em Educação Científica e Tecnológica. (UFPR).
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9269-6062>

⁸ Doutora em Ensino de Ciências e Educação Matemática. (UENP).
ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5435-5478>

Porém a implementação de mudanças no processo avaliativo e educacional requer, também, mudanças de procedimentos e altera pressupostos, conhecimentos, atitudes e valores de todos os envolvidos.

A Avaliação pelos Pares *Online* ou *Online Peer Assessment* (OPA), um dos princípios da ApA, é uma estratégia avaliativa formativa auxiliada pelo uso de tecnologias digitais (TD) *online* que promove a aprendizagem colaborativa entre os pares por meio da troca de *feedback* entre alunos-alunos e professores-alunos. Desenvolve maior autonomia e criticidade dos estudantes que estão acostumados, em geral, a serem avaliados apenas pelo professor e não estão acostumados a serem avaliados por outros colegas nem a avaliar o desempenho acadêmico dos colegas (HYPOLITO, SANTOS ROSA, LUCCAS, 2020).

Se partirmos da hipótese de que as tecnologias promovem melhorias nos processos de ensino e de aprendizagem, que enriquecem o processo de construção do conhecimento e que os alunos cresceram com a tecnologia digital (TD) fazendo parte de sua vida, podemos supor que essa ubiquidade aponte para a existência de novos padrões de pensamento e aprendizagem.

Esse movimento afeta diretamente o professor, uma vez que as competências para o desenvolvimento profissional do docente estão firmadas em saberes constituídos ao longo de seu processo formativo (conhecimentos curriculares, pedagógicos, tecnológicos e do contexto) (HARRIS e HOFFER, 2009). Desta forma, é possível afirmar que o desenvolvimento das competências de fluência digital e comunicação nas novas tecnologias *online* se assume importante para o sucesso do processo de ensino.

Ao longo da história da formação dos professores, houve momentos diferentes com valorização e preconização de diversos aspectos no planejamento e desenvolvimento de ações para esta finalidade. A ideia de que, para o exercício da docência, o professor precisa lançar mão de um repertório de conhecimentos (GAUTHIER *et al.*, 2013), acaba por direcionar a organização curricular dos conteúdos de formação inicial e continuada.

Para Tardif (2002) os saberes docentes encontram-se num campo amplo, contemplando conhecimentos diversos, que não são permanentes e se modificam no decorrer do tempo devido às transformações nos fundamentos e concepções da educação (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999). Desta forma, Gauthier *et al.* (2013) defendem que a melhoria da prática pedagógica está intrinsecamente relacionada à formação docente e mobilização de seus saberes, sendo esse repertório que dará o suporte necessário para o desenvolvimento de suas atividades.

Diante desse cenário, propusemos durante o curso de Mestrado em Ensino, uma formação intitulada “*Online Peer Assessment*”, aberta e a distância, a fim de apresentar e orientar docentes do ES sobre a utilização e o desenvolvimento da OPA para uma Avaliação para a Aprendizagem, mas que fosse adequada a seu dia a dia.

O desenvolvimento dessa formação teve diversas motivações, entre elas, o reconhecimento de que se faz necessário apresentar novas estratégias formativas de avaliação aos docentes, pois muitos ainda reproduzem suas crenças sobre o Ensino (TARDIF, 2002), repetindo modelos de aulas tradicionais, realizando avaliações somativas e pontuais, evitando práticas diferenciadas e utilizando as tecnologias apenas como suporte, sem apresentar, muitas vezes, fluência digital para seu uso pedagógico e contribuir para a promoção de uma avaliação para a aprendizagem

Essa proposta de formação visou favorecer o conhecimento de uma nova estratégia e a reflexão sobre os processos avaliativos comuns, vislumbrando contribuir com possíveis mudanças nas práticas dos docentes, pois, como nos aponta Hadji (2001), “aqueles que acreditam na necessidade de uma avaliação formativa afirmam a pertinência do princípio segundo o qual uma prática – avaliar – deve tornar-se auxiliar de outra – aprender” (HADJI, 2001, p. 15).

O desenvolvimento profissional e o suporte aos professores são fundamentais, pois, segundo Nóvoa (s.d.), pensar a qualificação profissional docente é entender que sua formação não se dá por processo de acumulação (seja de cursos, conhecimentos ou técnicas), mas mediante

reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção contínua de uma identidade. Destarte, é de suma importância “[...] investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.” (NÓVOA, s.d.).

Este capítulo é um recorte do Produto Técnico Educacional (PTE) – Mestrado Profissional em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) - Cornélio Procópio/PR, desenvolvido por Hypolito (2020), e apresenta parte dos dados obtidos por meio de questionários sobre uma formação *online* sobre a estratégia OPA a docentes do ES e suas impressões.

ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

A modalidade da educação *online* tem evoluído e se popularizado no Ensino Superior devido ao desenvolvimento das TD como uma alternativa ao ensino presencial (HUNG; CHOU, 2015), democratizando e socializando o conhecimento através de uma formação constante (GARCIA, 2013). Santos Rosa (2016) ainda sugere que é possível desenvolver a autonomia e o autogerenciamento pois a flexibilidade de tempo e a não presencialidade – características principais da educação *online* – permite que o aluno organize seu tempo e estudos.

Hung e Chou (2015) apontam que a tecnologia pode enriquecer as experiências de aprendizagem por meio de avaliações alternativas, como simulações, e-portfólios e jogos interativos, bem como projetos, estudos de caso, avaliação pelos pares e autoavaliação, entre outros. Os alunos tem a oportunidade de aprender por meio de *feedbacks* qualitativos sobre os erros, a fim de que através da reflexão e diálogo, entendam que errar faz parte do processo de aprendizagem (BLACK *et al.*, 2004),, o que, segundo Nasri *et al.* (2010), permite estimular a criatividade e o pensamento crítico e autônomo nos alunos.

Nesse sentido, as TD auxiliam os docentes a elaborar estratégias diferenciadas de avaliação, a melhor avaliar o progresso da aprendizagem do aluno, a facilitar a comunicação entre professor-aluno e a dar suporte a uma aprendizagem mais colaborativa (LISBOA; SANTOS ROSA; ROSA, 2017) permitindo equilibrar, dessa forma, a avaliação

entre o ponto de medição de desempenho e o envolvimento do aluno como autor de sua aprendizagem, um dos princípios de uma Avaliação para a Aprendizagem (ApA).

Para desenvolver a ApA uma proposta é a *Online Peer Assessment* (OPA) que permite uma aprendizagem colaborativa *online* promovendo a interação aluno-aluno e aluno-professor por meio de *feedbacks* construtivos. A OPA é uma estratégia de “avaliação formativa e alternativa por meio da qual os alunos avaliam o desempenho de seus colegas e são avaliados por eles, o que faz com que estejam envolvidos tanto no processo de avaliação quanto no de aprendizagem.” (HYPOLITO, SANTOS ROSA, LUCCAS, 2020).

Kulkarni *et al.* (2013) indicam que a avaliação pelos pares é uma alternativa promissora e com benefícios, porque permite que os alunos reflitam sobre seus trabalhos de um ponto de vista de um avaliador que não somente o professor, podendo ter nota ou não. Os autores ainda evidenciam que o ato de avaliar a atividade de colegas permitem que os alunos enxerguem soluções e estratégias que, provavelmente, não conseguiriam sozinhos. Ainda, esta estratégia avaliativa promove maior liberdade aos alunos, pois permite o anonimato e estes se sentem mais à vontade para expressar suas opiniões, envolvendo-os na construção de sua própria aprendizagem. Também auxilia os docentes com turmas numerosas em questões relacionadas à carga de trabalho (SANTOS ROSA; COUTINHO; FLORES, 2017).

Para o desenvolvimento da OPA é essencial que o docente esteja preparado para mediar todo o processo, não bastando somente explicar seu desenvolvimento. Wu *et al.* (2016) atetam para o fato de que o feedback dos professores costuma ser mais importante aos alunos que o dos colegas, ou seja, não é só a questão de tirar o foco do professor, mas uma mudança cultural – do processo de avaliação.

Looney *et al.* (2017) afirmam que a formação docente, sua prática e suas crenças sobre avaliação são significativas em seu trabalho com quaisquer tipos de avaliações, sejam elas foramtivas ou não. A capa-

cidade docente de conduzir avaliações em sala de aula e utilizar suas evidências é fundamental para um processo de avaliação de qualidade.

Com esse propósito, desenvolvemos uma formação *online* para professores do ES sobre a estratégia OPA, aberta e a distância, disponibilizada de forma que o docente consiga acessá-la de qualquer lugar e de acordo com sua disponibilidade, de modo que ele administre sua própria aprendizagem.

Assim, como indica Freire, o educador não nasce educador, ele se faz, “[...] se forma, como educador, na prática e na reflexão sobre a prática.” (1991, p. 58).

ASPECTOS METODOLÓGICOS

A formação *online* foi baseada na Metodologia dos Desafios (MD) que, alicerçada em ambientes virtuais, favorece a interação entre os atores dos processos de ensino e de aprendizagem – alunos, professores e facilitadores. Esta metodologia foi elaborada por uma equipe multidisciplinar do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), nos anos de 2000 e 2001, e tem, como bases metodológicas, a metodologia da problematização e o *Problem Based Learning* (PBL) (REICHERT; COSTA, 2004).

A proposta da MD surgiu em cursos profissionalizantes e é definida em função do perfil profissional e competências necessárias a serem desenvolvidas. Apresenta a descrição de uma situação baseada em um caso real como elemento motivador do processo de aprendizagem, definição do problema a ser solucionado, os pontos-chave mínimos que devem ser estudados sobre o problema, textos, atividades, fontes adicionais para pesquisa e consulta, entre outros (REICHERT; COSTA, 2004). A estrutura das atividades e pontos-chave são colocadas como ferramentas que possibilitam o aprender a aprender (DELORS, 2000; REICHERT; COSTA, 2004).

Essa metodologia propõe que o número de desafios não seja grande devido às variáveis envolvidas no processo, como duração do curso, tempo de envolvimento dos alunos e recomenda que os desafios

tenham uma complexidade crescente. Sugere um Desafio Inicial mais diretivo e contextualizado, e um Final que oportunizw o exercício de uma realidade prática de forma individualizada. Dessa forma, privilegia a ação do sujeito, mobilizando o envolvimento e a participação dos alunos para um estudo e aprendizagem mais significativa (REICHERT; COSTA, 2004).

FORMAÇÃO “ONLINE PEER ASSESSMENT”

A formação foi estruturada em unidades que trazem tarefas, no formato de atividades ou informações sobre a OPA, desde conceitos a elementos constituintes e desenvolvimento da estratégia avaliativa. O sequenciamento das unidades foi baseado na MD e segue a proposta de apresentar um Desafio Inicial, baseado na realidade/vivência do aluno, no nosso caso, o professor, e a proposição de tarefas a serem seguidas para atingir um objetivo ou Desafio Final cuja intenção é que o participante utilize os conhecimentos adquiridos para elaborar uma proposta de OPA. Foi sugerida uma trilha a ser seguida para melhor aproveitamento da formação, porém sem a obrigatoriedade de segui-la.

As tarefas inciam-se com uma reflexão sobre o conhecimento docente sobre avaliação e após apresentam-se algumas afirmações sobre avaliação e os conceitos da Avaliação para a Aprendizagem, Avaliação alternativa e Avaliação pelos Pares. Após essa apresentação, é introduzida a OPA, suas contribuições, utilização, atores e tecnologias utilizadas para seu desenvolvimento e em seguida seus elementos constituintes. Explicita-se a seguir o que são rubricas de avaliação e como podem ser elaboradas para, na sequência apresentar um conjunto de recomendações de cunho prático para iniciantes no uso da OPA. Ao final das tarefas o software OPA é apresentado através de videos tutoriais.

Como Desafio Final propõe-se a elaboração de um planejamento de uma OPA e uma atuoaavaliação.

CARACTERIZAÇÃO DA FORMAÇÃO ONLINE E DOS PARTICIPANTES

A formação foi realizada *online* e totalmente a distância, em um ambiente sem restrições de acesso, no período de outubro e novembro de 2019, com carga horária de 45 horas. O ambiente web foi desenvolvido exclusivamente com o propósito de contribuir com a formação de docentes do ES, ampliando seu repertório de conhecimentos acerca de estratégias avaliativas e aperfeiçoando ou adquirindo uma fluência pedagógica digital.

Partindo da proposição de um desafio inicial, baseado nas práticas da realidade docente, a formação apresenta uma trilha de tarefas até o desafio final, momento em que é apresentada uma tecnologia *online* desenvolvida especificamente para o desenvolvimento da OPA, o software OPA⁹.

Participaram da formação 17 docentes de Instituições de ES (IES) dos estados de São Paulo e do Paraná e de cursos e disciplinas diversos, bem como com diferentes formações. Do estado de São Paulo, foram convidados docentes de três IES, sendo uma pública e duas privadas, no total de 16 participantes. Do Paraná, um professor de uma IES pública participou da formação.

Sobre o perfil dos docentes participantes, percebemos que 59% possui mais de 15 anos de docência e que 88% atuam na modalidade presencial. Mesmo atuando como docentes há muitos anos, apenas 29% dos participantes têm formação em Licenciatura ou Pedagogia. Destarte, pressupomos que esses participantes possuam um amplo repertório docente em relação às práticas avaliativas.

⁹ O *software* OPA é um produto desenvolvido para web pelo grupo de pesquisa Tecnologias Digitais na educação (TEDE): formação, desenvolvimento e inovação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) em parceria com a Universidade do Minho (UMINHO), de Portugal, com contribuições de alunos do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), *campus* de Cornélio Procópio, especificamente para o desenvolvimento da *Online Peer Assessment*. Se encontra em versão beta no endereço <https://softwareopa.flisoljs.info/>.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a formação sobre a OPA, buscamos elencar os conhecimentos prévios dos docentes sobre estratégias de avaliação e sobre a estratégia OPA em si e ao final fizemos um levantamento sobre o desenvolvimento e contribuições da formação. Isto porque, segundo Tardif (2002, p. 249), “tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, uma formação contínua e continuada”. Assim, toda formação docente deve promover discussões e reflexões para uma contínua construção de saberes.

Fizemos alguns questionamentos acerca da percepção dos participantes sobre a importância atribuída à avaliação e se acreditavam que o envolvimento do aluno na construção da avaliação é importante. Dos 17 participantes, 11 afirmaram que a avaliação é “muito importante” nos processos de ensino e de aprendizagem e o mesmo número considerou ser “muito importante” o envolvimento do aluno na construção da avaliação para sua própria aprendizagem. Os restantes consideram “importante” tanto a importância da avaliação quanto a participação do aluno nos processos.

Perguntamos quais os tipos de avaliação mais utilizados pelos docentes, entre formativa, somativa e diagnóstica, podendo ser assinaladas mais de uma opção. Como resultado, obtivemos 13 respostas de avaliação formativa, 12 somativa e 15 diagnóstica.

Sobre os instrumentos de avaliação utilizados pelos docentes com suas turmas, tivemos respostas variadas, sendo os trabalhos em grupo mais citados (16 participantes), seguidos por seminários (15), provas práticas (14), provas dissertativas (13), testes múltipla escolha (13) e projetos (10), entre outros.

Quando questionados sobre quais ferramentas digitais os docentes já haviam utilizado para desenvolver avaliação, foram citadas: fóruns de discussão, Moodle ou outro Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), Kahoot, Google Forms, Socrative e outros softwares específicos para desenvolvimento de avaliação, sendo os 3 mais ocorrentes: fóruns de

discussão (13), Moodle ou outro Ambiente Virtual de Aprendizagem (9), Google forms (6) e Kahoot (9).

O questionamento sobre se os docentes já haviam utilizado a OPA, 12 docentes afirmaram que nunca haviam utilizado a estratégia, e 5 deles disseram ter usado “Algumas vezes”. E, caso já tivessem utilizado, se eles se sentiam confiantes em utilizar a OPA, apenas um confirmou ter segurança em fazer uso da estratégia e somente um afirmou fazer uso frequente de TD para seu desenvolvimento.

A partir de uma breve análise das respostas aos questionamentos podemos perceber a utilização dos diversos tipos de avaliações (somativa, formativa e diagnóstica) de forma balanceada. Já a OPA ainda não é conhecida nos meios acadêmicos do ES e a frequência de utilização e uso de TD para seu desenvolvimento também não são frequentes.

Assim, consideramos de suma importância abordar a avaliação e em especial a OPA, a fim de disseminar e contribuir com o arcabouço de conhecimentos docentes (GAUTHIER, 2013), pois conforme nos coloca Tardif (2002, p. 54), os saberes docentes são constituídos pelo amálgama de diferentes fontes, provenientes de sua “formação, formação profissional, dos currículos e prática cotidiana”.

Ao final da formação também realizamos um levantamento sobre a percepção dos resultados aos participantes. Questionamos se a formação possibilitou a compreensão sobre o que é a OPA e como desenvolvê-la. Dos 17 docentes, 15 concordaram totalmente que a formação atingiu esse objetivo, como pôde ser observado por meio de comentários como *“Me trouxe uma nova perspectiva em relação a avaliação”* e *“Antes, meu foco era no resultado final e não no ‘como obter um resultado final’”*. A partir disso, podemos supor que a formação levou os participantes a questionamento e reflexão sobre suas práticas, e que os docentes buscam aprimorar suas práticas (William *et al.*, 2004) e que a OPA promove reflexões sobre a percepção dos processos avaliativos e seu papel como educador (NG, 2016).

Quanto ao desenvolvimento da OPA, pressupomos que a formação pôde colaborar com os docentes pois, a partir de suas respostas, mesmo

já possuindo algum conhecimento sobre a estratégia (29% afirmou já ter utilizado alguma vez), os participantes afirmaram ter aprendido de forma sobre elaboração de critérios e atividades avaliativas.

A estratégia OPA não é simples e tampouco fácil de ser desenvolvida. Como afirmam Herzog e Katzlinger (2017), requer conhecimento, preparação e cuidados com as orientações, o anonimato, acompanhamento e *feedback*, tanto dos alunos quanto do próprio professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo que norteou este capítulo foi analisar brevemente as percepções dos participantes de uma formação *online* sobre a utilização da OPA por docentes do ES. A avaliação é um tema recorrente em toda discussão sobre Educação e Ensino, muitas vezes considerada à parte no processo de ensino. Porém, ela é parte integrante do processo de aprendizagem do aluno e um dos elementos ao qual ele dá maior importância.

A partir das respostas aos questionamentos foi possível observar que os docentes fazem uso de formas diversificadas de avaliações e possuem conhecimentos de ferramentas de TD, porém a estratégia OPA era desconhecida de 71% dos docentes participantes da formação e entre aqueles que já fizeram uso da estratégia, somente um se sentia seguro em utilizá-la.

Também pudemos perceber que as concepções dos docentes sobre a estratégia OPA foram ampliadas para aqueles que já a conheciam e que foi possível colaborar com a aprendizagem de um novo processo formativo de avaliação entre os participantes.

Os resultados indicaram que a formação foi eficiente em colaborar com o conhecimento de uma nova estratégia e com a reflexão sobre processos avaliativos, vislumbrando contribuir com possíveis mudanças nas práticas avaliativas docentes para promover uma Avaliação para a Aprendizagem.

Desta forma, reiteramos que é necessário pensar a qualificação profissional docente, entendendo que sua formação não se dá por pro-

cesso de simples acumulação mas por meio de constante (re)construção de sua identidade e reflexão sobre suas práticas e saberes.

REFERÊNCIAS

BLACK, Paul *et al.* Working inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom. **Phi Delta Kappan**, Londres, v. 86, p.8-21, set. 2004.

CARVALHO, Anna M. Pessoa de; GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. 10a ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GARCIA, Rosineide P. Mubarack. **Avaliação da aprendizagem na educação a distância na perspectiva comunicacional**. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2013.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

HARRIS, J.; HOFER, M. (2009). **Instructional planning activity types as vehicles for curriculum-based TPACK development**. In C. D. Maddux, (Ed.). Research highlights in technology and teacher education 2009 (pp. 99-108). Chesapeake, VA: Society for Information Technology in Teacher Education.

HERZOG, Michael A.; KATZLINGER, Elisabeth. The Multiple Faces of Peer Review in Higher Education. Five Learning Scenarios developed for Digital Business. **Eurasia Journal Of Mathematics, Science And Technology Education**, [s.l.], v. 13, n. 4, p.1121-1143, 26 dez. 2016.

HUNG, Min-ling; CHOU, Chien. Students' perceptions of instructors' roles in blended and online learning environments: A comparative study. **Computers & Education**, [s.l.], v. 81, p.315-325, fev. 2015.

HYPOLITO, Vera Adriana Huang Azevedo; SANTOSROSA, Selma; LUCCAS, Simone. Avaliação pelos pares com o uso de tecnologias digitais no ensino superior. **Revista Meta: Avaliação**, [S.L.], v. 12, n. 35, p. 281-307, 2 jun. 2020.

KULKARNI, Chinmay *et al.* Peer and self assessment in massive online classes. **Acm Transactions On Computer-human Interaction**, [s.l.], v. 20, n. 6, p.1-31, 1 dez. 2013..

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. **Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. Educação & Sociedade**, ano XX, n° 68, Dezembro/99.

LISBOA, Eliana S.; SANTOS ROSA, Selma dos; ROSA, Valdir. Teoria da Aprendizagem Colaborativa On-line: um contributo para o estado da Arte. *In: XXV Ciclo de Palestras sobre Novas Tecnologias da Educação*, 15., 2017, Gramado. **Anais[...]**. Gramado: Ufrs, 2017. p. 189 - 197. Disponível em: <<http://www.cinted.ufrgs.br/ciclos/ciclo25/AnaisCINTED2017.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2018.

LOONEY, Anne *et al.* Reconceptualising the role of teachers as assessors: teacher assessment identity. **Assessment In Education: Principles, Policy & Practice**, [s.l.], v. 25, n. 5, p.442-467, 2 jan. 2017.

NASRI, Nurfaradilla et al. Teachers' Perception on Alternative Assessment. **Procedia - Social And Behavioral Sciences**, [s.l.], v. 7, p.37-42, 2010.

NG, Eugenia M.W. Using a mixed research method to evaluate the effectiveness of formative assessment in supporting student teachers' wiki authoring. **Computers & Education**, [s.l.], v. 73, p.141-148, abr. 2014.

NÓVOA, Antonio. **Formação de Professores e Profissão Docente**. [s.d.]. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>. Acesso em: 12 de abril de 2019.

REICHERT, Clóvis Leopoldo; COSTA, Janete Sander. Metodologia dos Desafios: problematização e sentido em ambientes virtuais de aprendizagem. *In: 11º Congresso Internacional de Educação a Distância*. ABED, 2004. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/pdf/112-TC-D1.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2019.

SANTOS ROSA, Selma dos. **Modelos Pedagógicos da EaD: Influências das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

SANTOS ROSA, Selma; COUTINHO, Clara Pereira; FLORES, Maria Assunção. Online Peer Assessment no ensino superior: uma revisão sistemática da literatura em práticas educacionais. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, [s.l.], v. 22, n. 1, p.55-83, abr. 2017.

SWAFFIELD, Sue. Getting to the heart of authentic Assessment for Learning. **Assessment In Education: Principles, Policy & Practice**, [s.l.], v. 18, n. 4, p.433-449, nov. 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

WILLIAM, Dylan *et al.* Teachers developing assessment for learning: impact on student achievement. **Assessment In Education: Principles, Policy & Practice**, [s.l.], v. 11, n. 1, p.49-65, mar. 2004.

WU, Xuelian *et al.* Providing Quality Online Education for Continuing Education. **International Journal Of Information And Education Technology**, [s.l.], v. 6, n. 2, p.157-161, 2016.

Nota: O PTE ONLINE PEER ASSESSMENT (AVALIAÇÃO PELOS PARES ONLINE) completo mencionado neste capítulo está disponível no Portal EDUCAPES (<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/572328>).

EDUCAÇÃO NO DIVÃ: RECONSTRUÇÃO DO DIÁLOGO ENTRE EDUCAÇÃO E PSICANÁLISE

Renatha Schneider Gomes Barboza¹⁰

Araci Asinelli-Luz¹¹

INTRODUÇÃO

Cada época histórica tem suas próprias demandas e maneiras subjetivas de sofrer e como lidar com esse sofrimento. A sociedade contemporânea vem passando por processos de transformações intensos e muito ambíguos. De um lado a tecnologia avança numa velocidade que parece ser difícil de acompanhar, o que possibilita muitos progressos, por outro lado, as relações sociais, assim como a própria configuração dos papéis sociais, enquanto indivíduos e instituições, vêm passando por conflitos sérios. Vivemos num ciclo intenso de produtividade, alta performance e busca por sucesso e ascensão, o que acaba gerando um mal-estar social, evidenciado em sintomas modernos e num aumento considerável no uso de medicamentos psicotrópicos. Como afirma o psicanalista “como a vida cotidiana pode nos fazer sofrer, produzindo estados aflitivos ou conflitivos continuados, que terminam por formar sintomas.”, (DUNKER, 2017, p. 14).

Ao pensarmos sobre o mal-estar que vem sendo vivenciado em nossa sociedade, precisamos olhar para como estamos criando e reconfigurando nossa cultura, como vem acontecendo o nosso recordar, repetir e elaborar social e, nesse contexto, encontramos a educação e suas relações. Vale pensarmos em educação como um trabalho de cultura que é exercido sobre as demandas pulsionais dos indivíduos, para tornar a vida em sociedade possível e não selvagem. Um trabalho de limitar, no sentido de criar bordas, contornos, que guiem os indiví-

¹⁰ Especialista (ACE) em Educação Especial e Psicopedagogia e cursando (IBCP).
CV: <http://lattes.cnpq.br/6882240399327953>

¹¹ Doutora em Educação (USP). Professora dos Programas de Pós-Graduação em Educação Acadêmico (PPGE) e Profissional (PPGETPEN), setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. CV: <http://lattes.cnpq.br/9511955646520341>

duos ao longo de suas vidas, transformando suas pulsões em potências criativas, respeitando cada subjetividade e compreendendo que cada um alcançará lugares diferentes devido sua constituição e histórico de vida.

O presente texto tem como finalidade propor uma reflexão sobre os sintomas que a educação vem apresentando nas últimas décadas, devido a reconfigurações e demandas equivocadas num formato capitalista de sociedade. Da forma como vem ocorrendo, vem adoecendo os profissionais envolvidos, assim como os estudantes, num ciclo de problemáticas que precisam ganhar voz, serem acolhidas e ouvidas dentro de um processo analítico onde a psicanálise pode contribuir para reestabelecer o diálogo entre todos os envolvidos, entre esses e suas pulsões, contribuindo para a formação de transferências positivas que reestruturem os vínculos e o prazer que envolve os processos de aprendizagem.

O MAL-ESTAR CONTEMPORÂNEO ENTRE SOCIEDADE E EDUCAÇÃO

Ao pensarmos em mal-estar social, constatamos que os indivíduos de uma determinada sociedade encontram-se em sofrimento e quando olhamos analiticamente para tais sofrimento, faz-se necessário olhar para as bases fundadoras dessa sociedade: família e educação. A escola, como instituição responsável pela educação sistemática dos indivíduos, assim como as demandas sociais envolvidas em todo processo, serão o foco da pesquisa apresentada, já que é lá que se encontram os profissionais habilitados para trabalhar com esses sujeitos em formação.

A educação participa do mal-estar, pois esta busca tratar do trilhamento pulsional afim de promover laços entre os indivíduos. A educação fala da história das catástrofes e de remendos biológicos do corpo, além de encontrar com corpos em formação e inquietos em existência. Frente a esta face há educação que busca tratar o mal-estar pela via de um guia, de orientações, de ensino e linguagem, que escoam pulsões e possibilita canalizações. (ANDRADE, 2019, p. 10).

Quando tentamos transformar o processo educacional em um lugar de saberes absolutos e de formas ou fórmulas padronizadas que colocam os indivíduos, que neste processo estão inseridos, numa busca por alcançar os mesmos resultados, assim como em uma fábrica, estamos gerando uma demanda excessiva de sintomas que afetam a vida de todos, dentro e fora das instituições de ensino. Vale refletir que “certas educações anulam a voz, o desejo, a individualidade, a existência, outras tornam-se referências de vidas.” (ANDRADE, 2019, p. 11). Os reflexos sociais e individuais de uma cultura do capital, da produção, que invadiu as instituições de ensino, passa pela ideia de educação bancária, criticada pelo renomado educador Paulo Freire (1975), que afirma que quando temos uma visão bancária da educação, o saber acaba sendo visto como uma doação, que parte daqueles que se julgam sábios, que tudo sabem, para aqueles que se julgam não saber nada. Nessa concepção de educação vertical que ‘deposita’ conhecimento em um ser que ‘nada sabe’, o recebimento de doses excessivas de informações, recebidas e reproduzidas pelos estudantes, seria a base de um bom preparo para o futuro. Futuro esse que visa única e exclusivamente o mercado de trabalho, negligenciando as emoções e pulsões singulares tanto dos estudantes, quanto dos profissionais envolvidos no processo. A educação sendo vista como mercadoria, um produto que vende a ilusão da ‘imagem do sucesso’. A vida da produção vinte e quatro horas por dia vem alimentando cada vez mais essa sintomática onde indivíduos altamente qualificados, encontram-se emocionalmente imaturos e inseridos, cada vez mais, em diagnósticos\laudos que tentam enquadrá-los em alguma ‘caixinha social’, onde seja possível existir algumas explicações para sua angústia, ansiedade e tristezas recorrentes.

A educação tornou-se mais um produto a ser comercializado pelo capitalismo. A concorrência e as leis do mercado fizeram com a que a escola deixasse de ser o lugar do ensino cidadão, ou seja, de acesso a todos, do entendimento e aceitação da diversidade, para se transformar em uma versão do consumo. O conhecimento cada vez mais vem se transformando num bem a ser comercializado pela economia

capitalista: pode-se tê-lo quem puder pagar, cada vez mais e mais caro, por ele, o que transforma as escolas em cúmplices de um modelo segregador pautado pelos valores capitalistas. Poderíamos pensar que a violência crescente nas escolas brasileiras, e na de outros países, é um reflexo direto deste modelo de educação? (CECCARELLI; PATRÍCIO, 2013, p. 8).

Analisando o contexto educacional atual, onde as pulsões subjetivas encontram-se à mercê do mercado e que o capital humano precisa alcançar sua potência, Ceccarelli e Patrício (2013) continua a reflexão apontando que quando a escola opta por transformar-se em empresa, a educação acaba virando uma mercadoria. E as duas acabam obrigando-se a atender às leis rígidas e inflexíveis existentes no mercado capitalista, onde somente o mais forte sobrevive. O que acaba por transformar o processo educacional em um lugar de intensas competições, pulsões agressivas e excludentes (mesmo em meio a tantas teorias e retóricas sobre processos inclusivos), onde aqueles que destoam precisam de diagnósticos que justifiquem sua improdutividade (principalmente no caso dos estudantes) ou, no caso do profissional, que seja substituído o mais rápido possível por outro que esteja mais engajado ou disponível para atender as demandas que se apresentam.

Antes a educação deveria formar pelo trabalho ao modo profissionalizante, depois nos obcecamos com a formação para o mercado, hoje o negócio da educação inclui subvenções estatais seletivas, mercado de apostilas e ensino à distância, produção de métricas manipuladas e aquisição de escolas e universidades por fundos bancários. Se nossos alunos se tornaram consumidores, nada melhor do que lhes vender o truque perfeito: educação sem dedicação, resultados sem meios, aulas sem professores, saber sem cultura, permanência sem merenda. (DUNKER, 2020 b, p. 35 e 36).

A busca desenfreada por produções de imensas quantidades a qualquer custo demanda uma intensa afirmação do Eu como único sujeito responsável pelo próprio sucesso e que precisa performar o tempo todo,

independente de suas emoções, seja na vida cotidiana privada e pública, seja na vida virtual das redes sociais, numa constante demonstração de plenitude e padrões inalcançáveis de perfeição, física e mental. A busca pela perfeição vem tornando-se patológica. Dunker (2017), ao falar sobre a cultura do narcisismo, que ganhou uma conotação de normalidade em nossa sociedade, a partir dos anos 70 diz:

Para que alguém seja considerado bem-sucedido é trivialmente esperado manipular sua própria imagem como se fosse um personagem, com a consequente perda do sentimento de autenticidade, dramatizar sua vida em forma de espetáculo, com o correlativo complexo de impostura, ou olhar para seu trabalho como se ele fosse uma maratona olímpica e você, um herói predestinado. (DUNKER, 2017, p. 251).

Ele também nos traz a reflexão onde coloca que “uma vida não precisa ser definida pela produção ou pelo consumo. Uma vida pode ser definida pela capacidade de sofrer e sonhar.” (DUNKER, 2020 a, p. 5-6). Lidar com toda essa demanda, fruto de nossa própria cultura, que nos transformou em meros números ou máquinas que precisam funcionar ininterruptamente, nos leva diretamente a refletir sobre a crise que a educação vem enfrentando nas últimas décadas, afinal educação e sociedade se retroalimentam constantemente, uma é fruto e alimento da outra. Uma crise real, que não pode e não deve ser negada. “A pior crise é quando se crê que não há crise e ela está lá, justamente escondida onde acreditam ir bem. Saber que não vai bem convoca responsabilidade de descobrir e renovar.” (ANDRADE, 2019, p. 31). Criar expectativas de que a educação vai bem, com avanços teóricos e que o profissional é o único que precisa se empenhar mais para alcançar sua potencialidade e, assim, conseguir estimular melhor os estudantes é negar a origem de muitos dos problemas educacionais de nossa época, criando resistências ao diálogo e depositando uma responsabilidade desumana nas costas do profissional da educação, que encontra-se constantemente sobrecarregado, esgotado, desmotivado e desvalorizado, em processo de desistência de sua função educadora, sentindo-se

incapaz de encantar e promover transferências necessárias ao processo de aprendizagem. Desestímulo que gera desistência “A desistência é a pior crise possível. Desorientados frente à incapacidade de exercer seu desejo eles caem nas artimanhas dos discursos daqueles que apenas cobram.” (ANDRADE, 2019, p. 33) e assim, perde-se o prazer, o desejo, o vínculo, o afeto entre professores e estudantes, assim perde-se a educação de toda uma sociedade, perde-se a esperança de vislumbrar um futuro melhor e com mais equidade. Desesperança essa que muito interessa aos poderosos e as ideologias políticas que estão postas em nossa sociedade contemporânea. “Uma educação sem esperança só serve aos podres poderes.” (ANDRADE, 2019, p. 51).

A escola atualmente, vem perdendo a capacidade de ler e interpretar as pessoas que dela fazem parte. De gestores, professores, funcionários a estudantes, ninguém mais demonstra desejar ler o que o outro está comunicando em suas ações diárias, entre silêncios, agitações e demonstrações de violência, os indivíduos vão perdendo a capacidade de criar os vínculos necessários para que consigam ler e interpretar o outro e para que as trocas tão qualitativas sejam feitas. O ambiente educacional encontra-se entre regras rígidas, comandos autoritários e demandas sem finalidades que geram sobrecargas sintomáticas “Vale lembrar as sobrecargas que o pedagogo, o educador e professor sofrem do Estado, visto que devem responder ao regime do Ministério que cobra o gozo de resultados estatísticos.” (ANDRADE, 2019, p. 13). Resultados esses que transformam vidas em meros números e experiências em resultados, que não comunicam as pulsões, as trocas, os conflitos envolvidos no processo educacional. A escola virou um lugar central de muitos desses conflitos, pois acaba percebendo-se, de certa forma, despreparada no entendimento de suas funções quanto a essas demandas, reprimindo muitas dessas manifestações e acionando a grande panela de pressão das pulsões de todos, em prol de uma temporária e fantasiosa normalidade que destrói a construção de uma comunicação saudável dentro de seu ambiente.

Observamos conflitos de pertença, de pacto e de lealdade da criança com a escola, o que leva

a mal-entendidos, inibições e dificuldades na aprendizagem. Tal discurso social se acirra com a chegada da adolescência que, em vez do despertar da primavera, encontra a hostilidade e um destino já traçado. É nesse período que há significativo abandono escolar. Várias pesquisas estabelecem a correlação do abandono escolar com alguns fenômenos tais como gravidez e envolvimento com atos infracionais. Muitos adolescentes passam precocemente da escola aos programas socioeducativos - principalmente aqueles que frequentam a escola pública, onde esses impasses são mais agudos. Um desafio desse campo certamente é incluir os conflitos gerados no e pelo laço social para que não recaiam sobre o aluno os impasses desse (des)encontro, pois tais conflitos podem gerar resistências na criança, no adolescente e mesmo no professor. Tornar o aluno um paciente de uma instituição de saúde tem efeitos que podem não apenas eximir a escola de rever seus dispositivos, como também anular uma expressão de resistência da criança ou do adolescente, ao eximir-se da escuta do sujeito. (VOLTOLINI; GURSKI, 2020, p. 20 e 21).

Onde não se tem voz, os ouvidos tornam-se desnecessários. E nesse contexto “surdo-mudo” o sinônimo de um bom processo educacional acaba sendo as salas silenciosas, sem questionamentos, sem conversas, sem trocas, sem reflexão, sem pulso, sem vínculo, sem vida. Estudantes cada vez menos acolhidos em seus sofrimentos, explodem em agressividades, muitas vezes dirigidas ao professor que ele acaba percebendo como mais um adulto sem olhos e ouvidos a negligenciar suas demandas afetivas. Ou ainda, tais sofrimentos aparecem como inúmeros sintomas de dificuldade de aprendizagens, que só reafirmarão para estes estudantes o quanto eles são inapropriados, indesejados e incapazes de atender as demandas da normalidade social de padrão de sucesso. Nesse mesmo contexto encontramos a sala dos professores, lugar onde as reclamações, em meio a um campeonato de quem é o professor mais desgraçado da escola, escancaram todos os sintomas das problemáticas da educação e de seus profissionais. Arrisco-me a dizer

que Freud adoraria frequentar uma sala de professores, pois lá encontra-se latente a pulsão de morte da profissão e lá onde muito pode-se fazer para resgatar esse profissional que encontra em seus minutos de intervalo, um lugar que muito parece com um consultório terapêutico, porém sem a presença de um analista, sem acolhimento, sem escuta. Sim, o professor também se encontra perdido em sua função, desde que a educação passou a ser vista como uma mercadoria. E como resgatar o professor desse buraco quase sem fundo em ele encontra-se em queda livre e sem perspectiva de salvação? Como resgatá-lo de sua rotina sufocantemente lotada de trabalho sem significação, sem desejo, sem prazer? Conforme nos lembra o psicanalista “Toda pedagogia, quando bem aplicada, reacende e ou visa reacender a vida para o querer saber mais, sobre si mesmo, sobre os enigmas da vida.” (ANDRADE, 2019, p. 14) e completa com o fio condutor que pretende resgatar o vínculo, o diálogo afirmando que “Com os restos e rastros pretende-se fazer atualizações nas relações dos profissionais da educação com os estudantes e também entre eles mesmos.” (ANDRADE, 2019, p. 14).

O MAL-ESTAR DOCENTE

O mal-estar educacional encontra-se em meio as políticas públicas da sociedade moderna, o envolvimento familiar nos processos educativos de forma conflituosa, numa confusão entre os papéis da família e da escola, professores desmotivados, amedrontados, estafados, sem autonomia, que perderam o prazer em ensinar e se encontram perdidos entre seu saber, sua prática e a demanda de atribuições e excessos de conteúdos que não favorece o interesse por continuar sua formação, isso sem falar na remuneração deficitária que o obriga a cumprir cargas horárias inumanas para que possa garantir um sustento mediano. Junto com toda essa demanda, o abandono ou imposição de crenças por parte das famílias e instituições, acaba agravando o quadro de mal-estar onde ele encontra-se em meio a sintomas e medicações que anestesiem, de certa forma, tal realidade.

Na escola, o mal-estar emerge quando algo se interpõe diante da aposta do professor, ou seja,

quando a falha no processo educativo é iminente. Alunos que não correspondem ao esperado, turmas desinteressadas, condições de trabalho que não favorecem e dificuldades de aprendizagem dos alunos são alguns relatos relativos ao mal-estar docente. (VOLTOLINI; GURSKI, 2020, p. 130).

Nessa realidade a transferência, o encontro, a troca com os estudantes faz-se cada mais rara e penosa, pois muitos demandam competências e atuações que estes professores, possivelmente, não se encontram preparados para atendê-las. Sua formação, todas as teorias, métodos e didáticas apreendidas, muitas vezes não são suficientes ou acabam não ofertando um preparo emocional necessário para lidar com tais demandas.

O (des)encontro com o aluno, entretanto, é de outra ordem, ele tem a ver com a lógica constituinte da situação de ensino; lógica que inscreve uma temporalidade que nada tem a ver com aquela da relação da teoria com a prática. Não é o caso de se pensar que a teoria é falsa quando não se aplica à prática; ao contrário, se ela se aplicasse à prática com adequação é que ela seria falsa. A teoria só pode ser no máximo uma bússola, jamais um Google Maps. O (des)encontro aluno-professor provém do real que marca a cena, real sempre contingente, aberto ao acontecimento, enquanto a teoria é o lugar da ordem, do já constituído. A teoria é por definição letra morta por oposição ao (des)encontro, que é o lugar do vivo; a teoria só não é morta quando é recuperada nesse vivo de modo implicado, jamais aplicado. O aluno imaginado, seja pela descrição teórica, seja pela ação da própria imaginação do professor, nunca é o encontrado. Isso não depende do acidente eventual no interior de uma situação contratada, mas, antes, da própria lógica estrutural do (des)encontro aluno-professor. A reclamação dos professores quanto à formação nesse ponto não faria senão alimentar um velho desejo de adequação entre o simbólico – a teoria nesse caso – e o real – a sala de aula ou o aluno. O real a que aqui fazemos referência é exatamente

aquilo que se revela nessa desadaptação estrutural na qual todos nós, os seres falantes, estamos constituídos. (VOLTOLINI; GURSKI, 2020, p. 89 e 90).

O mal-estar docente já vem há décadas apresentando sintomas preocupantes e com a introdução das novas tecnologias na educação, que busca de maneira um tanto perdida e bastante deficitária, modernizar-se quanto aos instrumentos didáticos, esses sintomas se agravaram ainda mais, pois obriga o professor a performar quase como um ator em busca de um Oscar.

O professor, por sua vez, é a figura que está na ponta dos impasses entre a política pública e o aluno e sua família. Historicamente, no Brasil, o professor perdeu o lugar de prestígio e de autoridade. Desconsiderado e sobrecarregado, acaba responsabilizado pelos impasses dos alunos, tanto pela família como pela política pública e, não raro, é hostilizado também pelos próprios alunos. O excesso de trabalho, a falta de recursos para viabilizar o processo educativo, a destituição de autonomia na atividade quando passa a ser um executor das práticas pedagógicas, os excessos de aulas e de alunos, o não poder pensar, são elementos a serem levados em consideração ao se perceber o adoecimento da função, quando o professor retira-se, seja com sintomas orgânicos, somáticos ou psíquicos, como também quando desenvolve uma máscara de indiferença e insensibilidade – adoecede de si mesmo. (VOLTOLINI; GURSKI, 2020, p. 21 e 22).

Em meio a todas essas demandas, muitos adoecem, outros alienam-se em uma busca doentia por explorar seu potencial, conforme dito anteriormente, e acabam comprando a ideia vendida de que para se ter sucesso, deve-se explorar ao máximo suas potencialidades e pensar positivo, pois olhar para os problemas não traz avanços, é preciso encontrar soluções. Um dos grandes problemas da positividade tóxica que reverbera em nossa sociedade é a ilusão de que o pensamento racional por si só, gera mudanças em nossas ações. Exclui-se parte importante de nossa subjetividade e estrutura psíquica: nosso inconsciente, nossas pulsões desconhecidas que nos movem e que não são comandadas por

nossa razão e consciência. E é nesse lugar desconhecido que os professores estão reprimindo seu sofrimento.

A escuta é parte primária e essencial do cuidado com o sofrimento das pessoas. Que uma criança se angustie dramaticamente diante das hipóteses que constrói sobre a língua escrita, que um adolescente se corroa de angústia com seu sentimento de inadequação corporal, ou que um púbere se tranque na solidão infinita da falta de palavras para designar os estados informulos de seu espírito, nenhum método pedagógico pode proteger. Nem escola nem família estão em condições de oferecer métodos protetivos contra tais experiências. [...] O sofrimento precisa ser escutado, caso contrário tende a transformar-se em sintoma ou a regredir para estados inomináveis de mal-estar. (DUNKER, 2020 b, p. 73).

Chamar a psicanálise à educação não é apenas como mais um aparato teórico\ técnico que auxiliará o professor a compreender os processos psíquicos de desenvolvimento dos estudantes, mas sobretudo, no resgate do diálogo, no lugar de escuta e acolhimento de todos os envolvidos no processo educacional, principalmente o professor, que precisa urgentemente se haver com suas demandas de afeto, com suas angústias, com seu sofrimento e seu narcisismo (duramente alimentado pela posição de suposto tudo saber), para que possa redescobrir o seu desejo e reascender o desejo dos estudantes, pois “é só pelo desejo mediado em transferência que o estudante pode aprender, há uma pulsão de saber em jogo buscando meios a se realizar, compete aos profissionais ofertar destinos cabíveis.” (ANDRADE, 2019, p. 39). Para tal feito, é necessário que toda a educação ‘deite-se no divã’ em busca de descobrir o seu próprio desejo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos em uma sociedade onde a biopolítica e a necropolítica fomentam os ideais capitalistas que transformam o ser humano em um material a ser moldado para atender as necessidades de produção

e geração de renda. Quando este apresenta algum problema, deve ser substituído ou consertado, assim como uma peça em uma grande máquina que nunca pode parar. A educação vem tornando o lugar onde essas peças são moldadas para cumprir sua função nessa grande máquina. Porém essa máquina não tem lugar para todas as peças, só para aquelas que se destacam, por isso as escolas transformaram-se em locais de intenso trabalho sobre potencialidades e competências necessárias para que essa peça funcione muito bem no futuro. Aos que se encontram em lugares sociais menos privilegiados, tornar-se uma peça importante é quase uma questão de sorte, pois as escolas públicas encontram-se cada vez mais abandonadas. Para os que tem privilégios, paga-se cada vez mais caro para ser a grande peça em destaque. Acontece que somos humanos e não partes de uma máquina exata, com movimentos previsíveis, que deve estar em constante produção. E é esse excesso de necessidade de produzir que está nos adoecendo.

A retórica do excesso torna-se assim um consenso diagnóstico. Trabalhamos demais, poluímos demais, consumimos demais, esperamos demais de nossos ideais, aceleramos nossas expectativas de desempenho a níveis inumanos. É nessa paisagem que a depressão se torna uma epidemia mundial. A segunda maior causa de afastamento do trabalho em menos de dez anos, a fonte e origem da epidemia de suicídios no trabalho e entre jovens. A depressão é o sintoma que denuncia uma espécie de resistência a uma forma de vida baseada na intensificação da produção. (DUNKER, 2020 b, p. 105).

Somos compostos de moções afetivas que nos alimentam durante a vida, principalmente durante a infância, período em que nossas pulsões encontram-se fluindo sem o controle necessário para tornarmos sociáveis. E é nesse período de grande importância para nossa formação, que estamos nas instituições escolares. Os processos educacionais estão nos tornando, cada vez mais, indivíduos solitários em meio à multidão. Perdidos em uma solidão que nos aprisiona e que nada tem a ver com solitude. Reféns de nossos medos e angústias, ‘engolidores de sapos’

que mais tarde regressarão em nossos corpos como sintomas, físicos e psíquicos.

Pensar sobre o futuro da educação e da relação sociedade-escola-professor-estudante traz à tona a urgência em se estabelecer o diálogo, a reflexão e, sobretudo, a escuta para a construção de vínculos saudáveis entre os indivíduos e eles mesmos, entre os indivíduos e os outros e entre todos nessa grande teia de vidas e pulsões chamada sociedade. A escuta analítica precisa existir para que a educação possa ‘se deitar no divã’, a fim de reencontrar-se com seus ideais, sua função, identidade, finalidade e consiga reestruturar seus pilares de construção de identidades, do cultural e do social. O laço entre educação e psicanálise visa um processo educacional da prevenção, onde os vínculos consigam acontecer não somente pela via dos sintomas. Onde o profissional possa ser acolhido em suas angústias, para conseguir acolher os estudantes, tornando o processo de aprendizagem mais prazeroso, desejoso, inovador, digno de esperança e avanços. Que nesse reencontro consigo mesmo, o vínculo entre o objeto de desejo da educação (o saber) possa voltar a pulsar em todos os que se encontram envolvidos nesse processo mágico que é o aprender. Resgatando Freud (1908), precisamos lembrar, repetir e elaborar o papel do educador de buscar, para si e para seu educando, um equilíbrio entre o prazer individual e as necessidades sociais e, para tal feito, ele deve, primeiramente, buscar-se a si mesmo, em sua própria análise, sempre recordando, repetindo e elaborando suas demandas subjetivas e também sua prática de maneira flexível e prazerosa, pois como afirmou Fernandes (1994) todo processo de aprendizagem é gerado na inquietude da vida, nas vicissitudes de nossas vivências.

Sair do sintoma e encontrar com o prazer de aprender e ensinar, principalmente ensinar a pensar além do que está posto, para que no futuro nossas pulsões possam nos mover de maneira saudável em busca de nossos desejos e, que consigamos encontrar na educação apaixonamentos necessários para construções sociais com mais acolhimento das diferenças e menos projeções de pulsões agressivas de destruição.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Eduardo Lucas. **Psicanálise e Educação** - Contribuições da psicanálise à pedagogia. 2 Ed. Gulliver Editora Ltda - Artigo A, 2019.

CECCARELLI, Paulo Roberto; PATRÍCIO, Cláudio Júnio. Bullying e pós-modernidade: uma relação intrínseca (?). 2013. **Polêm!ca**. Disponível em: <BULLYING E PÓS-MODERNIDADE: UMA RELAÇÃO INTRÍNSECA (?) | Roberto Ceccarelli | POLÊM!CA (uerj.br).>. Acesso em 06\01\2021.

DUNKER, Christian. **A arte da quarentena para principiantes (Pandemia Capital)**. São Paulo: Boitempo, 2020a.

DUNKER, Christian. **Paixão da ignorância: a escuta entre Psicanálise e Educação**. Coleção Educação e Psicanálise, vol 1. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020b.

DUNKER, Christian. **Reinvenção da intimidade: Políticas do sofrimento cotidiano**. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

FERNÁNDEZ, Alícia. **A mulher escondida na professora**. Porto Alegre: Artes médicas, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 3 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREUD, Sigmund. **Moral sexual civilizada**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v.9. Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1908).

VOLTOLINI, Rinaldo; GURSKI, Rose. **Retratos da pesquisa em Psicanálise e Educação**. Coleção Psicanálise e Educação. São Paulo: Contracorrente, 2020.

FORMAÇÃO DOCENTE: SABERES E FAZERES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Flávia Regina Schimanski dos Santos¹²

Fernanda Neri de Oliveira¹³

Marta Regina Furlan de Oliveira¹⁴

INTRODUÇÃO

Tensões relativas aos saberes práticos e teóricos da docência tem sido pauta nas discussões no campo educacional principalmente no que se refere à formação de professores. Muito se tem discutido sobre a relevância da teoria em detrimento da prática e, da mesma maneira, a prática como principal elemento da formação profissional docente.

Há também em maior número, a defesa da indissociabilidade da teoria e da prática, como vem sendo sinalizado nos documentos norteadores da formação de professores, a saber, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996 (LDB/1996); Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014, a qual aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE); e mais recente a Resolução CNE/CP nº 02/2015 que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (BRASIL, 2015, p. 1).

Nos estágios curriculares encontram-se as problemáticas de compreensão a respeito do papel desse momento formativo para a formação inicial e continuada, que vem sendo considerada como um locus de aplicação prática da teoria aprendida na universidade, caracterizando um espaço permeado pela racionalidade técnica, e assim, gerando o afastamento de um processo de ação reflexiva e de tomada de

¹² Mestranda em Educação (UEL). CV: <http://lattes.cnpq.br/0721995525757781>

¹³ Mestranda em Educação (UEL). CV: <http://lattes.cnpq.br/7330981636023755>

¹⁴ Pós-doutorado em Educação (UNESP). Professora Adjunta do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação (UEL). CV: <http://lattes.cnpq.br/8423465824507075>

consciência do que é ser professor, pois a mera reprodução de práticas docentes não contribui para a constituição de uma identidade docente profissional autônoma.

Daí a importância de conceber o estágio curricular como um campo de conhecimento que proporciona construção de saberes e de apropriação da realidade educacional. O problema direcionador da presente pesquisa questiona: quais as contribuições do Estágio de Docência para o processo de formação continuada a nível *Stricto Sensu*? Nesse sentido, o objetivo central do estudo busca analisar as contribuições do Estágio de Docência para o processo de formação continuada a nível *Stricto Sensu*. Os objetivos específicos se configuram em apresentar um relato de experiência da disciplina de Estágio de Docência na Graduação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina – UEL e refletir a ação docente do professor formador a fim de compreender a metodologia de ensino para o Ensino Superior. O desenvolvimento do estágio aconteceu no primeiro semestre de 2019, como parte integrante do currículo do curso Mestrado em Educação da mesma instituição, em uma turma de terceiro ano do Curso de Pedagogia, nas aulas da disciplina “Saberes e Fazeres da Educação Infantil”.

O período de acompanhamento das aulas da graduação possibilitou o entendimento de como a ação do professor formador é decisiva para a motivação dos estudantes, bem como na aprendizagem do que é ensinar, em se tratando de uma realidade das licenciaturas, o fato de que existem turmas no horário noturno – como nesse caso – o que torna o espaço formativo desafiador devido à condição dos estudantes que são em sua maioria trabalhadores.

Sendo assim, destacamos que o processo metodológico das aulas contribuiu para que houvesse interesse e participação por parte dos professores em formação e da mesma maneira, ao nosso processo de formação continuada. Essa interação permitiu discussões realizadas em sala e possibilidades pedagógicas para atuar na Educação Infantil, no sentido de refletir sobre a importância da postura profissional em relação ao planejamento e ações intencionais de ensino. As estudantes

da pós-graduação também participaram da elaboração das atividades avaliativas que foram baseadas nos textos estudados e nas discussões em sala de aula.

Os encontros proporcionaram ricas leituras acerca do trabalho docente na Educação Infantil; a ação intencional e planejada para o ensino, bem como a especificidade do aprender na Educação Infantil; o papel desempenhado pelo professor nessa faixa etária e o tempo e cotidiano na infância. Além de nos apresentar um pouco da rotina docente no Ensino Superior, sendo esta, uma etapa de extrema importância, visto que, é o momento de formação para atuar como professor formador.

Do mesmo modo que na educação básica, a docência no ensino superior também possui suas particularidades, objetivos e seus desafios que requerem condições formativas para sustentar a prática docente adequada. Como percurso metodológico adotamos a pesquisa bibliográfica associada à narrativa das experiências vivenciadas durante o processo de desenvolvimento do estágio de docência.

ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NA FORMAÇÃO DOCENTE: ATRIBUIÇÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Há décadas atrás a docência foi marcada como uma atividade vocacional, sem exigência de formação e qualificação e embora ainda existam resquícios dessa concepção, estudiosos do campo educacional têm a consolidado como profissão por meio de estudos com fundamentações teóricas e científicas. Isto posto, podemos definir a docência como o trabalho do professor, que assim como em outras profissões possui um conjunto de habilidades e saberes científicos, práticos, teóricos e específicos e a característica que a difere de outros campos profissionais: ensinar.

Tomaz e Bueno (2016) concebem o estágio supervisionado como um momento de aquisição e aprimoramento dos conhecimentos e das habilidades que precisam integrar o exercício profissional. A função

é integrar a teoria e prática por intermédio de uma experiência com dimensões formadora e sócio-política, que proporcionará ao acadêmico a vivência em situações reais de trabalho. Nesse caso, trataremos dos saberes e fazeres que constituem a prática pedagógica docente. Para Alves et al (2017, p. 114) [...] “onde ele começara a vivenciar esta realidade escolar em um contínuo processo de construção e reconstrução dos conhecimentos da prática docente e o entendimento da educação a partir do contexto social”.

Em se tratando do estágio na pós-graduação, as experiências são construídas em um contexto diferente daquele vivenciado no estágio desenvolvido na formação inicial. Entretanto, constitui igualmente um processo de construção e reconstrução da prática docente, bem como os aspectos sociais e formativos que envolvem a docência. O ambiente, os sujeitos e os objetivos encaminham-se para outra direção: a de ensinar a ensinar. Tal fato assume extrema importância na formação continuada do docente, visto que, representa o momento de imersão em uma realidade concreta do que se pode encontrar no futuro da carreira docente. É possível perceber também que a reflexão acerca dos elementos fundamentais da prática pedagógica permeou de maneira integral a disciplina de estágio supervisionado.

De acordo com Wolf e Gomes (2009, p. 6821) [...] “o que a tornou um momento de articulação entre conhecimento teórico e conhecimento prático e, conseqüentemente, contribuiu decisivamente para a formação de um profissional docente que compreende que a teoria e a prática são elementos que se retroalimentam”. A prática do professor necessita de uma fundamentação teórica capaz de sustentar sua ação docente, para tanto, a identidade do professor formador deve abranger esses saberes para fortalecer a construção do futuro profissional docente. Esse fator nos ficou claro no acompanhamento das aulas do estágio no que se refere à mobilização dos saberes teóricos e práticos, além do despertar para uma prática pedagógica intencional, planejada e criativa para o trabalho pedagógico na Educação Infantil.

A estrutura da aula envolveu esses aspectos, ao decorrer do processo de ensino e aprendizagem se interligaram numa relação recíproca dando sentido e significado para a ação que se espera do professor da Educação Infantil. Os saberes construídos a partir das leituras prévias para a aula e da intervenção da professora formadora abriram novos horizontes para se (re)pensar a ação docente na Educação Infantil, contribuindo assim para os professores em formação inicial, e com a mesma relevância, para as professoras em formação continuada que tiveram a possibilidade de compreender um pouco do trabalho pedagógico no Ensino Superior.

Como já mencionado, o estágio constitui um espaço de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional docente, isto é, trata-se de um momento da formação inicial em que os futuros professores passam por um processo de mobilização da base teórico e prática que servirá de suporte para o início de sua atividade profissional. Para Silva e Gaspar (2018, p. 206): [...] ele é compreendido como campo de conhecimento e a ele deve ser atribuído um estatuto epistemológico indissociável da prática, concebendo-o como práxis, o que o define como uma atitude investigativa que envolve a reflexão e a intervenção em questões educacionais.

Dessa forma, o estágio proporciona uma reflexão-ação fazendo parte de uma construção denominada de identitária como professor de ensino superior. No decorrer do período de formação, o mestrando se depara com inúmeros acontecimentos vistos como desafios, muitas vezes, conhecimentos que possuem raízes, tendo sua visão sobre o professor de ensino superior. O mestrando, nesse momento, pode ter experiências com relação aos dilemas e aos desafios que são vivenciados por esses profissionais em seu dia a dia profissional. De acordo com Petry e Moretti (2016, p. 3) nesse processo, o mestrando necessita estar disposto e atento para: [...] compreender os fatores quem envolvem os processos educativos”.

Há a necessidade de ter consciência que a docência não é uma mera aplicação ou transmissão de seus conhecimentos ou técnicas,

mas uma construção e mediação que deve considerar além de seus saberes e experiências, questões sociais, culturais e a realidade dos educandos. No estágio, o campo epistemológico proporciona ao professor em formação continuada o conhecimento das principais ideias pedagógicas que marcaram a influência do pensamento educacional brasileiro, analisadas por diversos cenários, podendo citar, os sociais, políticos e econômicos em que foram formadas.

O mestrando deve desenvolver a capacidade de relacionar a teoria e prática, por meio de sua práxis, aprofundando assim os elementos teóricos, as linhas de pensamento, bem como as metodologias, que são estudadas ao longo do curso de mestrado. Pensar uma formação docente que vá além do ensino de teorias e de técnicas, a práxis pela orientadora e pelo mestrando desenvolvido, busca o desenvolvimento de uma metodologia de ensino, sendo ela participativa, bem como, processual. Empoderando-se as acadêmicas como pessoas críticas e ativas no decorrer do processo de aprendizagem, relacionando o conteúdo teórico, o contexto social e o pessoal das discentes.

ESTÁGIO, DOCÊNCIA E FORMAÇÃO: O PROCESSO

Ao longo do período de estágio no Ensino Superior, foi possível observar alguns momentos da rotina nessa etapa do processo de ensino/aprendizagem, no que se refere à ação docente da professora formadora e dos professores em formação inicial (graduandos em Pedagogia). A estrutura da aula possibilitou momentos práticos, teóricos e de reflexão sobre a ação docente, além da relação entre teoria e prática essencial para o processo de ensino e aprendizagem. A seguir, de modo geral, apresentamos alguns momentos integradores da estrutura da aula, que nos possibilitaram compreender a metodologia de uma aula a nível de graduação.

MOMENTO DA AULA	DESCRIÇÃO
Contação de histórias	Em duplas os estudantes contavam uma história com algum recurso didático elaborado por eles;

Possibilidades Pedagógicas	A professora formadora analisava outras maneiras de se utilizar o recurso pedagógico apresentado pelos alunos, explorando a criatividade e demonstrando como pode ser possível relacionar com outros conteúdos;
Discussão do Texto Base	Momento de reflexões, discussões e análise do texto relacionando com os saberes e fazeres do professor da Educação Infantil;
Atividades ministradas (estagiárias)	Questões elaboradas a partir dos conteúdos estudados; condução das discussões relacionadas às leituras e experiências;
“Memórias da Minha Infância”	Em cada aula alguns alunos liam suas poesias elaboradas sobre suas memórias de infância. Em seguida a professora formadora promovia discussões relacionando essas memórias com a infância, com a Educação Infantil e sobre o trabalho pedagógico

FONTE: SANTOS (2019)

Momentos de leitura, de discussão dos textos e das ideias extraídas dos textos propostos, trabalhos apresentados na disciplina, contação de histórias utilizando inúmeros materiais desde fantoches a luz e sombra, como forma de ampliar as possibilidades de uma prática pedagógica atrativa e estimulante. As primeiras discussões se deram no sentido de compreender “o professor que temos” e o “professor que queremos”, refletindo assim, sobre os desafios e as possibilidades do trabalho pedagógico.

Muitos desafios apresentados pelos estudantes estavam relacionados à ação docente dos professores da educação infantil que eles têm acompanhado, como a falta de planejamento e de intencionalidade, formando uma “prática vazia”. Os textos estudados contemplavam essa

temática, direcionando as discussões para possibilidades de superação do trabalho pedagógico não-intencional. Nesse contexto, percebemos a preocupação dos estudantes da graduação de apresentar histórias problematizadoras a fim de romper com a tradicional contação de história que reforça os padrões de beleza e de comportamento e assim contribuem para a manutenção de estereótipos e discriminação.

Esse fato, demonstra o encorajamento recebido pela professora formadora, que sempre colocou em relevo um ensino intencional que contribua para a formação humana. Portanto, todas as atividades das aulas partiram para a identificação e análise dos desafios que temos no campo formativo dos professores e encaminharam-se para possibilidades de superação da realidade que encontramos nas escolas, em que muitas vezes não há a preocupação em desenvolver ações sistematizadas e intencionais para o trabalho com os pequenos.

O estágio proporcionou uma ampliação dos desafios presentes na formação inicial e continuada de professores, inquietando-nos a ir além da identificação dos problemas formativos e educacionais. Conforme explicitado em nossos relatos:

Geralmente temos a tendência de nos preocupar com os desafios da atuação docente e da própria profissão. Isso muitas vezes nos gera frustração e acaba nos distanciando de um olhar mais positivo no sentido de focar nas possibilidades de transformação daquilo que consideramos um problema. Quando temos a possibilidade de acompanhar novos olhares sobre a prática docente isso nos motiva e nos mostra que com estudo, intenção e planejamento pode ser possível um trabalho pedagógico significativo. (PG2)¹⁵

Foi um período de grande aprendizado, visto que, quando estava na Graduação em Pedagogia não foi possível ter essa visão de como ser um professor universitário, de como funcionava a rotina, a elaboração de materiais, questões, avaliação de trabalhos e de apresentações de trabalhos. O contato com a

¹⁵ Pós-graduanda 2

professora da disciplina e dos próprios graduandos foi fundamental nesse processo, pois, nos proporcionaram a confiança e o entrosamento necessário, me senti acolhida e parte daquele processo tão importante na formação dos futuros docentes. Foi possível compartilhar um pouco da minha experiência em sala de aula e da realidade que vivencio diariamente em meu ambiente de trabalho, e isso foi muito bom, já que foi possível dividir com eles meus desejos e aspirações no decorrer do processo de ensino/aprendizagem. (PG1)¹⁶

Reconhecemos que o processo de desenvolvimento do estágio no ensino superior tenha sido realizado em um curto período de tempo devido a carga horária estabelecida, no entanto, caracterizou um momento importante para o processo de formação continuada, demonstrando desafios presentes na formação inicial e continuada de professores. O que permite considerar que partir de estudos, aprofundamentos teóricos e análises atentas à realidade atual, possamos voltar nossos olhares para as possibilidades e avanços no que diz respeito ao trabalho docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estágio no Ensino Superior constituiu um momento de amadurecimento tanto epistemológico como profissional. Em seu desenvolvimento, notou-se um processo repleto de expectativas e sensações sobre as diversas dimensões da formação docente, em destaque a dos saberes essenciais da atuação na Educação Infantil, uma etapa da educação básica que ainda está em fase de estabelecimento de sua legitimidade, quanto à ação do professor.

O estágio de modo geral, muito mais do que formador e de um construtor de conhecimentos, é um elemento formativo capaz de proporcionar experiências realistas no decorrer do processo de ensino-aprendizagem de forma crítica e reflexiva. Tais experiências demonstram os desafios e as tensões reais do contexto de uma sala de aula.

¹⁶ Pós-graduanda 1

Portanto, todas as atividades das aulas que foram acompanhadas no desenvolvimento do estágio partiram para a identificação e análise dos desafios que temos no campo formativo dos professores e encaminharam-se para possibilidades de superação da realidade que encontramos nas escolas, em que não há a preocupação em desenvolver ações sistematizadas e intencionais. Ainda, a reflexão sobre a ação docente do professor formador, contribuiu para a aproximação com as metodologias de ensino para o Ensino Superior.

Desse modo, o Estágio de Docência englobou um duplo desafio: o de refletir sobre a formação do professor formador e o desafio de reconhecer a formação continuada a nível *Stricto Sensu* como um momento essencial na construção da identidade profissional docente, que, portanto, também precisa ser realizado a partir de um trabalho pedagógico planejado e intencional que possa garantir um processo formativo que permita condições formativas adequadas para a ação docente, igualmente relevante seja na formação inicial ou continuada de professores.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. M.; CORTEZ, I. C.; CORTEZ, J. de S. Experiências do estágio supervisionado vivenciado no curso de Ciências Biológicas como ferramenta na construção do conhecimento docente. **RGSN - Revista Gestão, Sustentabilidade e Negócios**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 113-128, jun. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação. Brasília. MEC. 1996. Disponível em: Acesso em: 27 de maio de 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional da Educação. **Resolução CNE/CP nº 02/2015**. Diário Oficial da União, Brasília, 1º de julho de 2015.

PETRY, Elton Luis da Silva; MORETTI, Cheron Zanini. **FORMAÇÃO DE PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO DE DOCÊNCIA**. Disponível em: Acesso em: 25 mai 2019. 2016.

SILVA. Haíla Ivanilda; GASPAS, Mônica. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura

em Pedagogia. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 205-221, jan./abr. 2018.

TOMAZ, Rogério; BUENO, Luzia. **O estágio supervisionado no processo de formação docente: repetição versus inovação.** USF, 2018. Disponível em: < https://www.usf.edu.br/ic_2016/pdf/pos/educacao/o-estagio-supervisionado-no-processo-de-formacao-docente-repeticao-versus-inovacao1.pdf > Acesso em 25 mai 2019.

WOLF, Rosângela Abreu do Prado; GOMES, Thaís de Sá. **A prática de estágio supervisionado no ensino superior.** EDUCERE, Curitiba, 2009. Disponível em:< https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3174_1460.pdf >. Acesso em 25 set. 2019.

ENSINO DE LÍNGUAS, FORMAÇÃO REFLEXIVA E PÓS-MÉTODO: CAMINHOS POSSÍVEIS FRENTE À PANDEMIA

Diego Moreno Redondo¹⁷

INTRODUÇÃO

A educação brasileira caminha lentamente rumo à inovação do sistema escolar; sofreu modificações ao longo dos anos como, por exemplo, a inserção de ferramentas tecnológicas nos processos de aprendizagem, a transformação dos espaços físicos escolares, a criação de aplicativos e plataformas de ensino *online* etc. Diante desses avanços, muitas escolas ainda se baseiam no modelo tradicional de ensino, isto é, pautado na educação bancária criticada por Freire (1996) na qual o professor vê o aluno como um recipiente em que deposita conteúdo. Além disso, alguns fatores reforçam o perfil conservador dessas escolas, tais como: a proibição de aparelhos eletrônicos nas aulas, o giz, a lousa e o livro didático como únicas ferramentas de ensino, o espaço físico com as carteiras enfileiras, dentre outros.

A pandemia trouxe grandes revoluções na área social, econômica, sanitária e educacional. As escolas ficaram diante de um grande desafio: o coronavírus devastou o mundo e fez com que os profissionais da educação repensassem os processos de ensino-aprendizagem a fim de propor novos caminhos que atendessem às demandas exigidas pelo contexto caótico causado pela covid-19.

O avanço da pandemia provocou crises sérias e a educação foi bastante afetada. As críticas acerca da qualidade do ensino ofertado em diferentes escolas ficaram ainda mais contundentes.

Neste trabalho, foco-me no ensino de línguas e nas dificuldades encontradas pelos profissionais diante desse novo cenário. Sendo assim,

¹⁷Doutorando em Linguística (UFSCAR-SP). CV: <http://lattes.cnpq.br/7227840720947063>

apresento teorias que abordam a formação reflexiva, o pós-método e as transformações dos modelos tradicionais de ensino.

Na área do ensino de línguas, qualquer proposta metodológica surge para preencher lacunas, corrigir erros, amenizar problemas e propor novos caminhos para diferentes situações que envolvem ensinar e aprender. Será que as dificuldades de ensino são consequências dos métodos empregados? A busca por um “método perfeito” vem sendo questionada desde o século XIX. Segundo Nunan (1995), acreditava-se na criação ou descoberta de uma metodologia que fosse bem-sucedida em qualquer situação.

A nova configuração da sociedade contemporânea, decorrente da diversidade de sujeitos, culturas, saberes e impulsionada pela pandemia, obrigou a escola a pensar em novos meios para atingir um público diferenciado, ou seja, os fatores sociais, políticos e econômicos não podem mais ficar em segundo plano no desenvolvimento de projetos políticos pedagógicos que objetivam atingir esses novos estudantes.

Para atingir esse objetivo, trago algumas teorias acerca da formação docente e do ensino de línguas para tentar amenizar os impactos da pandemia na aprendizagem de alunos que integram a nova escola do século XXI, seja criando caminhos ou transformando os já existentes.

O presente trabalho estabelece um diálogo entre a Era¹⁸ dos métodos e a Era pós-método, perpassando pela formação reflexiva. O foco é traçar o perfil do professor nesses dois momentos diferentes, buscando compreender os fatores responsáveis por uma transformação na maneira de ver e conceber o ensino e, conseqüentemente, como isso reflete na ação dos professores frente aos novos desafios causados pela crise sanitária do coronavírus.

O PAPEL DO PROFESSOR NA ERA PÓS-MÉTODO

O modelo de educação escolar centrado na figura do professor como transmissor do conhecimento dominou os séculos XVIII e XIX

¹⁸ Compreende-se como Era o período de prevalência das teorias sobre os métodos e pós-método.

devido à Revolução Industrial. Esse fato histórico impulsionou a expansão de regimes democráticos e, conseqüentemente, o acesso à escola começou a ser reivindicado como direito legal.

A partir do século XIX, esse modelo de ensino conteudista foi sofrendo grandes transformações por influência de Maria Montessori, na Europa, e John Dewey, nos Estados Unidos. Novos estudos realizados pela psicologia do desenvolvimento humano criticavam a pedagogia tradicional e defendiam a participação efetiva dos alunos no processo de aprendizagem.

O envolvimento ativo dos aprendizes ainda é uma concepção de ensino valorizada por muitos pesquisadores. As autoras Celani (2009) e Alarcão (1996) defendem o protagonismo do aprendente durante o ensino-aprendizagem, porém várias modificações ainda precisam ser feitas para transformar a postura displicente dos alunos. Para isso, as propostas metodológicas que norteiam o projeto pedagógico da escola do século XXI precisam ser reavaliadas.

A pandemia foi responsável por acelerar o processo analítico dos sistemas de ensino. É o momento de avaliar o que os profissionais têm feito na escola e o que eles pretendem fazer diante do novo cenário educacional. Não dá mais para adiar as reformulações dos projetos pedagógicos frente aos novos modelos de ensino adotados por muitas escolas brasileiras.

Diante do novo contexto em que as escolas se inserem, trago para a discussão algumas teorias que defendem o ensino contextualizado. Os fatores culturais e ideológicos serão de grande importância para a elaboração de metodologias de ensino condizentes com a real situação do público que frequenta esse novo modelo de escola. Segundo Moita Lopes (2003), é importante que todo profissional da educação, especialmente o professor, por lidar diretamente com os alunos, entenda o mundo em que vive e, portanto, os aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais e tecnológicos que estamos vivenciando, pois, sem a compreensão do que está ao nosso redor, não há uma aprendizagem significativa.

A condição pós-método¹⁹ vem ao encontro da ideologia que busca a compreensão do mundo em seus aspectos internos e externos, ou seja, compreender, analisar, refletir e, a partir do contexto real de ensino, buscar recursos que atendam às reais necessidades do educando.

De acordo com Kumaravadivelu (2006), na Era dos métodos, havia uma divisão explícita entre teóricos e professores. Isso acontecia porque o pesquisador produzia as teorias e cabia ao docente aplicá-las. Com essa prática, toda a memória discursiva do professor, adquirida pela experiência profissional, era colocada em segundo plano.

Seguindo a mesma linha teórica de Kumaravadivelu (1994), Larsen-Freeman (2003) também apontou a necessidade de questionar e transformar os métodos, pois, segundo a autora, eles eram copiados de outros países e até mesmo de outras localidades dentro de um mesmo país. Esses métodos eram elaborados de acordo com a cultura local de cada sociedade e, quando eram aplicados em outras realidades educacionais, não tinham um resultado satisfatório.

Baseada nessa realocação das metodologias de ensino, Larsen-Freeman (2003) traz à tona algumas críticas acerca dos métodos, tais como: o caráter prescritivo, a descontextualização, a abrangência e polissemia do conceito de método, pois, muitas vezes, o termo é usado como sinônimo de abordagem e técnica, o que provoca uma confusão terminológica.

A partir das discussões sobre a condição pós-método, é possível destacar a cooperação entre teóricos e professores com uma de suas características. Isso significa que o profissional que está em sala de aula passa a levar em conta a situação de aprendizagem para, a partir do contexto, (re)construir as teorias acerca do ensino-aprendizagem. Essa teoria coloca o professor como responsável por todo o processo de aprendizagem. Sob a perspectiva da condição pós-método, ele deixa de ter uma participação coadjuvante para se tornar protagonista de sua

¹⁹ Em 1994, Kumaravadivelu publicou um artigo no qual estabeleceu as bases do que ele chama de condição pós-método. Ele define esta condição como "um estado que nos estimula a redefinir a relação entre os teóricos e aqueles que praticam um determinado método" (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 28).

própria ação pedagógica, ou seja, ele deixa de ser apenas transmissor do conhecimento para mediar o saber. Para isso, esse profissional apoia-se em suas práticas de ensino e valoriza toda a bagagem cultural, social, política e econômica de seus alunos. A ideologia da condição pós-método, segundo Kumaravadivelu, “significa a busca de uma alternativa para o método, em detrimento de um método alternativo” (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 544).

Os estudos de Kumaravadivelu (2001) acerca da condição pós-método vêm ao encontro das teorias de Freire (1996) e Prabhu (1990) as quais destaco: plausibilidade (intuição pedagógica), praticabilidade (teorizadores-professores, teoria-prática) e possibilidade (consciência sócio-política). Essa tríade nos remete à ruptura com uma pedagogia opressora e nos transporta à ideia de construção local do conhecimento. Assim, a proposta de uma pedagogia baseada na condição pós-método deve estar diretamente relacionada ao contexto do ensino de línguas, pois nenhuma teoria é útil ou executável se não for originada da prática. Além disso, o autor enfatiza que os métodos centrados na linguagem, no aprendiz e na aprendizagem não podem ser realizados de forma pura, pois não foram construídos com base na prática em sala de aula, ou seja, não são produtos de uma experiência real, mas baseados nas concepções de ensino-aprendizagem dos próprios idealizadores. Dessa forma, adepto à proposta denominada condição pós-método, Kumaravadivelu expõe sua insatisfação com a Era dos métodos e explica qual é o princípio que norteia o cenário denominado como a Era pós-método:

Recentes explorações na pedagogia de L2 sinalizam um deslocamento da concepção convencional do método para uma “condição de pós-método”, que pode potencialmente redesenhar a relação entre teorizadores e professores, dotando professores de conhecimento, habilidade e autonomia. Em termos práticos, isso motiva uma investigação por uma estrutura coerente não-limitada, baseada em percepções teóricas, empíricas e pedagógicas coerentes que possibilitarão aos professores teorizarem a prática e a praticar o que teorizam

(KUMARAVADIVELU, 1994, p. 43, *apud* BORGES, 2010, p. 407).

O papel do professor sofre uma grande transformação na Era pós-método e essa mudança se intensifica com a chegada da pandemia. Nesse novo contexto, o professor é capaz de transformar a sua própria prática a fim de alcançar um determinado objetivo pré-estabelecido.

A capacidade de se assumir como um pesquisador de sua ação pedagógica não é uma tarefa fácil, uma vez que a Era dos métodos deixou muitos professores acomodados, pois recebiam modelos prontos. Agora, baseado na condição pós-método, o professor terá de investir em sua própria formação crítico-reflexiva. Sendo assim, não será suficiente apenas observar o que acontece dentro e ao redor da escola, mas é imprescindível fazer do ambiente escolar a matéria-prima para suscitar novas teorias acerca do ensino-aprendizagem de línguas.

Segundo Celani, “o professor precisa estar preparado para se enxergar como um pesquisador da própria prática. A reflexão proporciona isso” (CELANI, 2009, p. 44). Nesse cenário, refletir não é apenas pensar sobre os assuntos ou práticas que permeiam o ensino-aprendizagem, mas, principalmente, conseguir compreender o ensino-aprendizagem a partir da experiência profissional e, como resultado dessa reflexão, promover uma transformação da prática pedagógica a fim de proporcionar uma aprendizagem coerente e uma atuação pedagógica em constante transformação.

Na próxima seção, a fim de discutir detalhadamente sobre a formação reflexiva, apresento os principais preceitos que a regem para desvendar os caminhos que os profissionais podem seguir para propor um ensino contextualizado e de acordo com a realidade dos alunos.

FORMAÇÃO REFLEXIVA: CAMINHOS PARA A TRANSFORMAÇÃO DOCENTE

É evidente que a teoria acerca da condição pós-método está intimamente ligada à visão da prática reflexiva. Por esse motivo, dedico

esta seção às discussões que relacionam formação reflexiva e condição pós-método.

Para iniciar a discussão, apresento o conceito de refletir subjacente à concepção de prática e formação reflexiva.

Segundo Pérez-Goméz:

Refletir é processo. E nesse sentido, a reflexão deve levar à crítica e à autocrítica, fazendo com que os professores desenvolvam suas teorias à medida que refletem, individual e coletivamente. As situações do cotidiano não devem se restringir aos atos educativos, mas contemplar, também o contexto social onde o professor atua (PÉREZ-GOMÉZ, 1995, p. 103).

Para conseguir atingir os objetivos propostos pela condição pós-método e formação reflexiva, é importante que o professor esteja sempre em busca de novos conhecimentos. Por isso, os programas de pós-graduação podem ser vistos como caminhos para o aperfeiçoamento profissional.

As características do ensino moderno, típicas do novo perfil da escola do século XXI, sinaliza ao profissional da educação a necessidade de se atualizar. A crise pandêmica deixa evidente que o saber adquirido ao longo da vida acadêmica e profissional nunca será suficiente para atender novas demandas; será fundamental refletir, renovar, inovar e estar em constante formação.

O perfil imediatista e instável da sociedade contemporânea faz com que a didática e os métodos utilizados em sala de aula tornem-se obsoletos rapidamente. Inserido nessa revolução cultural, tecnológica, econômica e política na qual o moderno de hoje já se tornou ineficaz e ultrapassado amanhã, o professor se sente perdido e não sabe como e a quem recorrer para conseguir ter sucesso nas escolhas que faz para ministrar suas aulas. Muitas vezes, esse profissional não consegue desempenhar bem suas funções porque não recebeu uma formação adequada e, por isso, ele não tem conhecimento suficiente para lidar com os problemas que surgem no cotidiano escolar. Além disso, outros

fatores prejudicam a vida profissional do professor como, por exemplo: carga horária excessiva, vários locais de trabalho, baixa remuneração, salas numerosas, poucos recursos etc. Inúmeros problemas precisam ser sanados para que a educação seja valorizada e o professor possa desenvolver suas funções com respeito e qualidade.

A pandemia ajudou a desvelar o verdadeiro retrato das escolas brasileiras, ou seja, alunos em situações precárias, falta de acesso à *internet*, insuficiência de ferramentas tecnológicas para assistir às aulas etc. O que a comunidade escolar já reivindicava há muito tempo ficou mais evidente diante da crise causada pela covid-19. A diferença é que essas carências tomaram proporções muito maiores e a sociedade está exigindo soluções imediatas para problemas antigos.

É o momento de incorporar a prática reflexiva como um exercício constante no ofício do professor. Isso pode ser feito por meio de grupos de estudo, horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), cursos de formação continuada, programas de pós-graduação etc. Caso contrário, o resultado será uma formação deficitária dos alunos e uma prática incoerente com o contexto atual da educação brasileira.

A formação reflexiva vem ao encontro da proposta trazida pela condição pós-método. Por isso, considero importante trazê-la para a discussão a fim de discutir a sua eficácia na formação docente.

Para dar seguimento a discussão, apresento a opinião de dois pesquisadores americanos, Liston e Zeichner *apud* Boa Sorte, que definem claramente o perfil do professor focado na prática reflexiva:

- O professor reflexivo examina, estrutura, sustenta e tenta resolver os dilemas da prática em sala de aula;
- Está consciente das questões, valores e concepções que ele ou ela traz para o ensino;
- Está atento aos contextos institucional e cultural em que ele ou ela ensina;

- Participa do desenvolvimento do currículo e está envolvido nos esforços para a mudança da escola;
- Tem responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento profissional (LISTON E ZEICHNER, 1996, p. 06 *apud* BOA SORTE, 2010, p. 41).

Segundo Boa Sorte (2010), o professor reflexivo não desconsidera os aspectos culturais, sociais, estruturais e políticos que estão envolvidos no ensino-aprendizagem. Além disso, investe em sua própria formação a fim de ampliar os horizontes em torno das questões que envolvem a prática docente. Assim, o perfil do professor reflexivo está intimamente ligado à prática e à experiência docente.

A articulação entre formação reflexiva e condição pós-método proporciona aos professores e alunos a possibilidade de evoluir diante de uma proposta que visa à ação do professor em prol de situações específicas de aprendizagem.

Para alcançar essa evolução, o professor pode se apoiar nos parâmetros pedagógicos discutidos por Kumaravadivelu (2001), Freire (1996) e Prabhu (1990), são eles: 1) particularidade: baseia-se na situação específica de aprendizagem, considerando o contexto; 2) praticabilidade: leva em conta a produção de teoria por meio da prática; 3) possibilidade: considera o fator sócio-político que domina a consciência dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Com base nessas características, fica evidente que os três parâmetros estão intimamente ligados à formação reflexiva e à condição pós-método. Portanto, podem nortear a elaboração de planos e estratégias de ensino.

Para enfatizar as potencialidades da prática reflexiva, busco suporte na fala de Alarcão (1996) na qual a autora expõe sua concepção sobre o “ser-se reflexivo”:

O professor de Inglês pode refletir sobre o conteúdo que ensina, o contexto em que ensina, a sua competência pedagógico-didática, a legitimidade dos métodos que emprega, as finalidades do ensino da sua disciplina. Pode interrogar-se

sobre os conhecimentos e as capacidades que os seus alunos estão a desenvolver, sobre os fatores que possivelmente inibem a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento, sobre o seu envolvimento no processo de avaliação, sobre a sua razão de ser professor e sobre os papéis que assume na sua relação com os alunos.

Os alunos podem e devem refletir sobre a língua que aprendem numa perspectiva formal e funcional, sobre a relevância individual e social da sua aprendizagem de uma língua estrangeira, sobre as capacidades que, como aprendentes de línguas desenvolvem, sobre o papel que, como alunos, desempenham (ALARCÃO, 1996, p. 180).

A afirmação de Alarcão (1996) revela a importância do ato reflexivo no ofício de professor e, também, na vida do aluno. Outros pesquisadores compactuam com a ideia da autora. Dentre eles, considero importante ressaltar o trabalho do pedagogo estadunidense Donald Schön (2000) no qual é destacado o papel do professor reflexivo e o impacto da prática reflexiva na aprendizagem dos alunos. Neste estudo, o pedagogo enfatiza que o professor, os alunos e os recursos didáticos devem estar harmônicos e em constante diálogo, o que configura um ato reflexivo, isto é, a busca permanente de possíveis soluções para os problemas vivenciados em sala de aula.

Philippe Perrenoud (2002) também está no rol dos autores que participam da discussão em torno do ofício do professor, com base nos pressupostos teóricos acerca da formação reflexiva. Segundo o teórico: “a autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma grande capacidade de refletir em e sobre a ação” (PERRENOUD, 2002, p. 13).

Em suma, tanto a formação reflexiva quanto a Era pós-método trouxeram grandes possibilidades para a reflexão e o aperfeiçoamento dos profissionais engajados no ensino. A proposta é fazer com que eles reflitam e ajam diante de situações problemáticas de aprendizagem. Para isso, é importante que os professores se vejam como pesquisadores em constante transformação.

Todo educador precisa reconhecer que a educação se renova, pois está inserida em uma sociedade viva, movida por questões culturais, sociais, políticas e econômicas. Nesse cenário, não adianta insistir na utilização de métodos que deram certo em determinados países ou regiões e tentar incorporá-los em vários contextos de ensino. É preciso olhar com atenção para o contexto de ensino atual e traçar metas que norteiam um ensino baseado na realidade dos alunos.

Apoio-me na visão de Celani (2009) para enfatizar a importância de traçar os objetivos de ensino antes de planejar como as ações serão executadas para atingir o que se propôs no planejamento: “não existe um método perfeito, por isso a saída agora é entender por quê, para quê, como e o que ensinar – nessa exata ordem” (CELANI, 2009, p. 42). A visão de Celani revela o objetivo principal da condição pós-método, ou seja, antes de planejar como ministrar determinadas aulas, é primordial parar, pensar e ir além dos conteúdos curriculares.

De acordo com Vieira Abrahão (2006), é preciso ter um olhar mais amplo sobre o ensino-aprendizagem, não ficando limitado a cumprir toda a programação de conteúdos estabelecidos pelos livros ou até mesmo pelos planos de ensino. A visão conteudista atrapalha o desenvolvimento crítico do professor ao ver a linguagem como um produto de análise linguística sem observar os contextos externos à sala de aula.

Na escola do século XXI, o papel do professor vai além da definição dos conteúdos e métodos de ensino. É essencial, antes de planejar a prática, entender os propósitos que norteiam o ensino de uma língua, sendo que cada situação deve ser pensada em particular, levando em consideração o objetivo do aluno ao aprender um novo idioma. Como já disse Freire: “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 2005, p. 67). Embora Paulo Freire não se refira diretamente ao ensino de língua, as teorias abordadas por ele sobre ensino-aprendizagem e prática reflexiva colaboram para elucidar o novo papel do educador do século XXI cuja função é diferente da que ele costumava realizar antigamente.

O professor do século XX seguia parâmetros pré-estabelecidos e transmitia conteúdos organizados sistematicamente; enquanto o professor sob à luz da Era pós-método e da formação reflexiva estabelece os objetivos de ensino a partir do contexto sócio-histórico-cultural dos alunos, visando aproximá-los dos assuntos que serão abordados nas aulas. Tudo isso para valorizar os conhecimentos prévios dos aprendizes e diversificar os caminhos para alcançar uma aprendizagem condizente com a realidade de cada ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia ficará marcada na história como um dos piores acontecimentos vivenciados pela população mundial. Os pilares que sustentam os países foram abalados e entraram em declínio. Os reflexos dessa crise sanitária podem ser vistos em diversas esferas: na política, na economia, na saúde etc.

A educação sofreu grandes impactos cujos resultados foram discutidos ao longo deste trabalho. Após a crise sanitária do coronavírus, o ensino atual não poderá mais continuar o mesmo. Por essa razão, as teorias acerca da Era pós-método e da formação reflexiva são alternativas para tentar aproximar teoria e prática, dotando o professor de mais autonomia, conhecimento e liberdade a fim de alinhar o ensino com uma sociedade instável e movida por questões sociais, políticas, econômicas, sanitárias e tecnológicas.

O profissional que atua nas diferentes áreas da educação precisa estar ciente de que a sociedade se modifica frente às adversidades. Sendo assim, é preciso adaptar, transformar, renovar e criar estratégias adequadas a cada situação específica de aprendizagem. Um dos caminhos para conseguir desempenhar bem essa função é estar atento às práticas pedagógicas, à conduta em sala de aula e promover o diálogo com os alunos para perceber o que está dando certo e o que pode ser melhorado. Essa aproximação entre teoria e prática proposta pela Era pós-método também proporcionará um elo maior entre professor e aluno, contribuindo para uma pedagogia baseada no respeito, no diá-

logo e na troca de experiências, pois o professor também aprende ao ensinar e os alunos ensinam ao aprender.

A aprendizagem começa com a boa convivência escolar e se constitui na relação de respeito e cumplicidade entre ensinante e aprendente. Quando o professor reconhece os seus alunos e se reconhece como agente transformador desses indivíduos, a mudança acontece.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Formação Reflexiva de professores:** estratégias de supervisão. Portugal: Porto Editora, 1996.

BOA SORTE, P. **A prática reflexiva na formação inicial do professor de inglês.** 2010. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Sergipe, São Cristovão, 2010.

BORGES, E. F. do V. Metodologia, abordagem e pedagogias de ensino de língua(s). In: **Linguagem & Ensino**, v. 13, n. 2, p. 397-414, 2010.

CELANI, M. A. A. Não há uma receita no ensino de Língua Estrangeira. In: **Nova Escola**, v. 222, p. 40-44, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática reflexiva. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

----- . **Pedagogia do Oprimido.** 48a. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

KUMARAVADIVELU, B. The postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. In: **TESOL Quartely**, v. 28, n. 1, p. 27-48, 1994.

----- . Toward a postmethod pedagogy. In: **TESOL Quarterly**, v. 35, n. 4, p. 537-560, 2001.

----- . **Beyond methods:** macrostrategies for language teaching. Yale: University Press, 2003.

----- . **Understanding language teaching:** from method to postmethod. New Jersey: LEA, 2006.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and Principles in Language Teaching.** Second Edition. Oxford; Oxford University Press, 2003.

LISTON, D.; ZEICHNER, K. **Reflective teaching:** an introduction. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

MOITA LOPES, L. P. **Discursos de Identidades.** Campinas: Mercado de Letras, 2003.

NUNAN, D. **Language Teaching Methodology**: a textbook for teachers. Phoenix: ELT, 1995.

PÉREZ-GOMÉZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org). **Os professores e sua formação**. 2 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Tradução de Cláudia Schilling. São Paulo: Editora Artmed, 2002.

PRABHU, N. S. There is no Best method: Why? **TESOL Quarterly**, v. 24, n. 2, Summer, 1990.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**. São Paulo: Artmed, 2000.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. **Prática de Ensino de Língua Estrangeira**: Experiências e Reflexões. Campinas: Pontes, 2006.

Nota: Este capítulo é uma versão reeditada cuja primeira edição foi publicada no caderno de resumos do IV CONALI – 2013, realizado na UEM/PR.

O PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA CLÊNIA ROSALINA DE SOUZA, CUIABÁ-MT

Anderson Domingos da Silva²⁰

Rômulo Pinheiro de Amorim²¹

Cláudia Alexandra de Albuquerque Menezes²²

A ausência de um projecto colectivo, mobilizador do conjunto da classe docente, dificultou a afirmação social dos professores, dando azo a uma atitude defensiva mais própria de funcionários do que de profissionais autónomos (NÓVOA, 1992, p. 23).

O processo de formação continuada dos profissionais da educação básica da rede estadual de Mato Grosso²³ aparece legalmente atrelado à “perspectiva de ação reflexiva e investigativa”²⁴, ligada ao contexto escolar onde estes atuam, numa tentativa de fazê-los produzir, na medida do possível, soluções para os problemas encontrados em seu ambiente profissional que, por sua vez, possam dificultar o “bom andamento” dos processos educativos à serem executados, criando empecilhos para a melhoria qualidade da educação desejada pelo governo do estado²⁵.

Considerando o sistema adotado pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso – SEDUC-MT, para a atribuição de “aulas,

²⁰ Mestre em História (UFMT). Professor efetivo da Secretaria de Estado de Mato Grosso. CV: <http://lattes.cnpq.br/1020736292943459>

²¹ Doutor em Educação (UFGD). Professor efetivo da Secretaria de Estado de Mato Grosso. CV: <http://lattes.cnpq.br/3484202553996895>

²² Especialista em Educação Infantil e Especial. Professora efetiva Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. CV: <http://lattes.cnpq.br/8803658422199601>

²³ Este texto aborda a realidade dos professores e demais profissionais da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso e entende que os TAE – Técnico Administrativo Escolar e os AEE – Apoio Administrativo Escolar são educadores e também recebem/participam da formação continuada realizada na escola.

²⁴ LEI COMPLEMENTAR Nº 206, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2004 - D.O. 22.03.05. Retirada de: <file:///C:/Users/seduc/Downloads/lc-206-2004.pdf>, Acesso em: 05 de outubro de 2020.

²⁵ Veja os dados disponíveis em: <https://www.qedu.org.br/estado/111-mato-grosso/evolucao>. Acesso em 05 de outubro de 2020.

classes e cargos”, essa perspectiva formativa pode conduzir o profissional da educação à múltiplos cenários educacionais ao longo de sua carreira, obrigando-os a entrar em contato com realidades e problemas diversos – às vezes por vontade própria ou pela burocracia que se estabeleceu para o arranjo dos profissionais nas unidades escolares –, obrigando-os, muitas vezes, à um contínuo reiniciar de suas ações reflexivas e investigativas²⁶, que se estabelece para além do processo natural de investigação de cada início do ano voltado para a retomada das atividades escolares.

O projeto de formação dos profissionais da educação, no estado de Mato Grosso, é orientado e acompanhado pelos *Centros de Formação e Atualização dos profissionais da Educação Básica* - os CEFAPROS²⁷. Ele é concebido pela escola, visando atender suas necessidades educacionais. Sua concepção é de responsabilidade do coordenador pedagógico, em parceria com o corpo docente e demais profissionais, e parte de um diagnóstico preliminar acerca da comunidade escolar, dos estudantes (e seus desafios de aprendizagem) e também dos pontos fortes e limitações dos profissionais visando fortalecer suas estratégias educacionais e o desenvolvimento de suas funções.

Essa parceria é fundamental pois, conforme Imbernón (2011, p. 22), permite ao professor (e demais profissionais) desenvolver suas capacidades de produção, de tomada de decisão coletiva e de elaboração de projetos gerando sua revitalização profissional e seu aprimoramento na relação com o coletivo, promovendo, assim, mudanças significativas na instituição escolar.

O projeto de formação continuada é uma propositura da escola, orientada e avaliada por um professor designado pela Secretaria de Estado de Educação para atuar como “professor formador” nos Centros

²⁶ A atribuição de aulas, classes e cargos se dá através da contagem de pontos, com critérios que podem variar de um ano para o outro, ou de uma gestão para outra, promovendo uma ampla concorrência pela “vaga”, podendo levar, anualmente, à uma mudança no quadro de efetivos e contratados de uma unidade escolar.

²⁷ O CEFAPRO é o Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica. Criados para atender uma demanda de formação e desenvolvimento profissional das unidades escolares de Mato Grosso.

de Formação do estado. Cada professor formador deve acompanhar o desenvolvimento do projeto e avaliar sua eficácia, a partir dos objetivos traçados, no final do seu período de desenvolvimento²⁸.

A carga horária destinada à formação continuada dos profissionais da educação se constitui da seguinte forma: 40 horas de formação continuada para os técnicos e apoio (TAE e AAE), geralmente distribuídas em 20 horas semestrais. Enquanto a formação dos professores é de 80 horas, frequentemente divididas em 40 horas semestrais. No caso do profissional docente, sua formação é executada na escola, podendo ser dedicadas até 04 horas semanais para este fim, descontadas de uma fração de sua “hora-atividade”, que corresponde à 10 horas semanais, o que significa que é remunerada.

A legislação vigente no cenário nacional garante o direito de 1/3 da jornada de trabalho do professor para atividades destinadas ao “planejamento e formação continuada”, apresentando essa possibilidade como construção de trabalho coletivo na escola. O Decreto nº 6.755/2009, artigo 2º, inciso XI define “a formação continuada como componente essencial da profissionalização docente, devendo integra-se ao cotidiano escolar, permitindo a emergência de saberes variados e das experiências docentes” em seu fazer.

A Lei Complementar nº 50, de 1º de outubro de 1998, editada pela Assembleia Legislativa de Mato Grosso, Art. 36, estipula o regime de trabalho dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso em 30 (trinta) horas semanais. Entretanto, 10 horas são destinadas à chamada “hora-atividade”. No parágrafo primeiro, do Capítulo IV, *Do Regime de Trabalho Específico dos Profissionais da Educação*:

§ 1º - Entende-se por hora-atividade aquela destinada à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às

²⁸ Como o número de profissionais atuando nos centros de formação não corresponde ao número de escolas existentes em Mato Grosso, cada profissional deve acompanhar uma média de 10 escolas. Consideradas as proporções do estado e a dificuldade de locomoção, é bem plausível considerar que esse acompanhamento não seja totalmente efetivo e que guarde algumas falhas. Entretanto, estas não serão tratadas aqui para que seja possível retomá-las em outro momento.

reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de escola. (Grifo Nosso)

Polêmicas à parte²⁹, a formação continuada do profissional da educação básica é quase sempre desenvolvida nas unidades escolares onde estes profissionais se encontram lotados, através do projeto orientado pela Secretaria de Estado de Educação via Centro de Formação, projeto este que é elaborado pelo corpo profissional da unidade escolar e mediado pelo coordenador pedagógico.

Estabelecida a dinâmica da formação, é fundamental dizer que este texto traz como proposta a análise de *três dos projetos de formação continuada de professores*, elaborados em momentos distintos e mediados por coordenadores pedagógicos também distintos³⁰, dentro das condições apresentadas acima, ou seja, com auxílio e diagnóstico dos professores envolvidos no processo de sua elaboração e desenvolvimento e orientado por um professor formador do Centro de formação.

Os projetos de formação analisados correspondem aos períodos letivos de 2017, 2018 e 2019. O ano letivo de 2020 não houve elaboração de projeto de formação devido à pandemia de COVID-19. As formações ocorreram de maneira remota pela SEDUC-MT, através dos Centros de Formação não passando pela unidade escolar. Os projetos analisados foram produzidos para a realidade da Escola Estadual Professora Cléinia Rosalina de Souza, que será apresentada abaixo.

É fundamental estabelecer duas questões no tocante à nossa análise. A primeira é que desde 2017 a referida escola funciona em Tempo Integral, com carga horária e currículos diferenciados atendendo ao Plano Nacional de Educação – PNE, cuja perspectiva corresponde ao período de 2014 à 2024, portanto, um período de dez anos³¹. A segunda é

²⁹ Existem profissionais que entendem que essa formação continuada pode/deve ser realizada através de outros meios, como, por exemplo, através da presença em seminários, cursos, encontros e outros, realizados por faculdades e universidades públicas e privadas. Não abordarei essa questão polêmica.

³⁰ Estes coordenadores e o professor formador do Centro de formação não serão identificados, por não ser relevante aos objetivos que traçamos para este texto.

³¹ O Plano Nacional de Educação – PNE prevê a oferta de educação em tempo integral para, no mínimo 50% das escolas públicas, atendendo, pelo menos 25% dos estudantes

que, embora a escola tenha desenvolvido projetos de formação também para os membros da área 21, como são chamados os TAEs – Técnicos Administrativos Escolares e os AEE – Apoio Administrativo Escolar, essa análise somente abrangerá os projetos voltados para o corpo docente da escola.

Nossa proposta é relacionar os três projetos de formação elaborados nos anos letivos apresentados acima: 2017, 2018 e 2019, promovendo, assim, uma análise dos *problemas, objetivos, metodologia e resultados levantados* em cada ano, para realizar uma análise comparativa das percepções acerca das necessidades formativas que foram observadas pela equipe e os caminhos apontados para a superação dos problemas diagnosticados.

O PALCO PRIVILEGIADO: A ESCOLA CLÊNIA ROSALINA DE SOUZA

A escola pode, sim, servir para reproduzir as injustiças mas, concomitantemente, é também capaz de funcionar como instrumento para mudanças [...]. (CORTELA, 2011, p. 114).

A *Escola Estadual Professora Clênia Rosalina de Souza* foi criada pelo Decreto estadual Nº 2.928/93. Está localizada no Bairro Itamarati, em Cuiabá, Mato Grosso. Desde sua criação atendeu a demanda do bairro onde está localizada e de seus arredores, recebendo estudantes dos bairros: Planalto, Pedregal, São Carlos, Santa Inês, Novo Mato Grosso, Novo Horizonte, Altos da Serra e também de bairros mais distantes como: Morada da Serra, CPA III e outros³².

Desde o ano de 2017 a escola - e a comunidade escolar - aderiram ao projeto da Secretaria de Estado de Educação, tornando-se uma Escola de Tempo Integral³³. O projeto não apenas promoveu a ampliação

brasileiros. Retirado de: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 05 de outubro de 2020.

³² Segundo informações presentes no Projeto Político Pedagógico da escola, atualizado anualmente pela gestão e profissionais que atuam na unidade escolar.

³³ Outras experiências de escolas de Ensino de Tempo Integral podem ser percebidas nos cadernos do ICE - **Instituto de Corresponsabilidade pela Educação**. Elas tratam espe-

do tempo de permanência dos estudantes no ambiente escolar como também modificou o currículo, trazendo disciplinas novas, levando também à uma nova filosofia e metodologia de trabalho. Essa ação, como já mencionado, foi uma resposta do estado de Mato Grosso à Meta 06 do **Plano Nacional de Educação** – PNE (2014-2024) que estabelece o seguinte:

Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.

Obviamente, essa discussão sobre a implantação de escolas com Tempo Integral foi intensa e anterior. A Secretaria de Estado de Educação organizou, ainda em 23 de março de 2014, um Encontro Estadual para discutir a questão. Em reportagem oficial temos o seguinte:

O que é necessário para colocar em prática a educação em tempo integral no estado de Mato Grosso? Como será aplicada a educação integral no estado e quem serão os agentes públicos responsáveis pela sua eficiência? Esses temas foram discutidos nesta sexta-feira (21.03) no primeiro encontro do Comitê Estadual de Políticas da Educação Integral de Mato Grosso, formado por mais de 20 representantes de instituições públicas, privadas e sociedade civil organizada. [...] A Coordenadora de Ensino Médio da Secretaria de Estado de Educação (Seduc), professora Dariluce Gomes da Silva, esclarece que o objetivo da educação em tempo integral é possibilitar a complementação das atividades escolares. [...] Para o professor Kapitango-a-Samba, representante da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), a expectativa é de que o Comitê possa tornar realidade a política nacional de educação integral, contextualizada na realidade local. O professor defende que o Comitê trabalhe nos modelos

cificamente do caso-matriz que é a implantação ocorrida em Pernambuco Veja também OLIVEIRA, Graciete Maria de. **Educação integral: uma proposta em construção. REVISTA DE EDUCAÇÃO DO COGEIME – Ano 26 – n. 51 – julho-dezembro 2017.** Este artigo apresenta o caso de uma escola de tempo integral implantada em Minas Gerais e seus processos.

curriculares para as escolas e principalmente na formação do professor³⁴.

Após debates e enfrentamentos, em 2017, quatorze escolas estaduais passaram à funcionar em Tempo Integral, e seis delas estavam localizadas no município de Cuiabá: *EE Professor Rafael Rueda*, *EE Professor José de Mesquita*, *EE Padre João Panarotto*, *EE Antônio Epaminondas*, *EE professor Nilo Póvoas* e *EE Professora Clênia Rosalina de Souza*³⁵. No caso da Escola Clênia Rosalina de Souza, o tempo de permanência dos estudantes na unidade escolar foi definido pela comunidade da seguinte forma:

[...] a escola funciona de segunda à sexta-feira. Abrindo suas portas às 07:00 horas da manhã, para recepcionar os estudantes, conforme as necessidades da comunidade. Entre 07:00 e 07:25 da manhã os estudantes se confraternizam. Após às 07:30 o portão de entrada é fechado e se inicia o **acolhimento**. Logo após eles são conduzidos para a salas de aula. O acolhimento ocorre todos os dias e os responsáveis pela condução revezam-se ao longo da semana. Após entrarem para as 02 primeiras aulas, às 09:30 é servido o primeiro lanche e o intervalo se estende até às 09:45. Então, os estudantes retornam para mais duas aulas. O almoço é servido às 11:30. Após almoçarem os estudantes se socializam, realizam as atividades dos **clubes de protagonismo** e descansam até 13:00, quando retornam novamente às atividades pedagógicas. O lanche vespertino é servido às 15:30 com intervalo até as 15:45h. A escola atende diariamente seus estudantes até às 17h, horário em que se finalizam as atividades pedagógicas, embora possam ainda se entender até às 18 horas, ainda em atividades dos clubes de protagonismo, quando os últimos funcionários terminam suas atividades³⁶.

³⁴ Mato Grosso inicia ações para Políticas da Educação Integral. Retirado de: <http://www.mt.gov.br/noticias>. Acesso em: 05 de outubro de 2020.

³⁵ Ensino em tempo integral funcionará em 14 escolas estaduais em 2017. Idem.

³⁶ Regime de Funcionamento. **Projeto Político Pedagógico da escola Estadual Professora Clênia Rosalina de Souza** (impresso)

Como pode ser percebido no fragmento acima, o tempo de permanência dos estudantes na unidade escolar é maior do que numa escola regular, o que se dá por conta de um currículo diferenciado. A base comum curricular³⁷ é mantida, mas existe também uma base diversificada do currículo com as seguintes disciplinas: *Projeto de vida, Estudo Orientado, Prática Experimental, Eletivas e Avaliação Semanal*³⁸ no Ensino Médio.

Conforme consta no Projeto Político Pedagógico da Escola (2019), *projeto de vida* é tanto uma disciplina quanto um norte teórico-metodológico e pedagógico fortalecido por três elementos fundamentais: *a pedagogia da presença, a tutoria e o protagonismo estudantil*³⁹.

Partindo desses elementos, a Escola Estadual Professora Clênia Rosalina de Souza propôs o seu projeto de formação continuada de forma que abarcasse a necessidade de se fortalecer diante da nova

³⁷ **Na base comum temos:** Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Artes, Educação Física; Matemática, Física, Química, Biologia; História, Geografia, Sociologia e Filosofia

³⁸ O projeto de vida é uma disciplina e norte pedagógico-metodológico que permite que o estudantes pensem e busquem traças, na medida do possível, os encaminhamentos para a construção de seu futuro; o estudo orientado é uma disciplina que busca promover a autonomia do estudante, bem como, apresenta-lo ao universo científico e metodológico; A prática experimental é uma disciplina que leva os estudantes à testarem hipóteses e a realizarem experimentos da área de ciências da natureza e matemática; as eletivas são disciplinas híbridas, com tempo definido de existência em torno de 6 meses, podendo ser reeditada. Ela se compõem pela união de dois ou mais professores para abordar um problema identificado na escola e/ou sala de aula, como por exemplo, o meio ambiente. A avaliação semanal é uma disciplina que leva o estudante à refletir sobre a importância da avaliação e os elementos envolvidos no processo de avaliar e realizar uma avaliação. Ver: **Projeto Político Pedagógico da escola Estadual Professora Clênia Rosalina de Souza** (impresso).

³⁹ **Protagonismo** é a possibilidade do sujeito-estudante se colocar como propulsor das ações de transformação do espaço escolar. A ação protagonista levará o jovem à uma consciência mais ampla acerca das possibilidades de renovação dos espaços educativos. **Tutoria** é a relação entre um educador (professor e/ou funcionário da escola) no sentido de refletirem sobre questões educacionais e motivacionais, levando o estudante à se sentir acolhido, amparado e confiante no processo que se desenvolve na escola. **Pedagogia da Presença** corrente a relação dos professor e demais servidores da escola entre si e com os estudantes para que o aprendizado aconteça. Esta ideia está ligada a autonomia de falar, participar, sugerir, dentro de uma organização escolar, permitindo aos jovens estudantes a alegria estarem no ambiente escolar e nele se manifestando com liberdade e responsabilidade. Idem.

realidade vivida pela comunidade escolar: *funcionar como uma Escola de Tempo Integral, com currículo, filosofia e construção teórico-metodológica consistentes.*

ANÁLISE DOS PROJETOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

A instituição educativa, como conjunto de elementos que intervêm na prática educativa contextualizada, deve ser o motor da inovação e da profissionalização docente (IMBERNÓN, 2011, p. 23).

Um projeto de formação é sempre um *instrumento inacabado* e, em certa medida, em movimento, podendo, ao longo do seu desenvolvimento, agregar mudanças e incorporar problemas que foram surgindo no bojo da realidade enfrentada cotidianamente pelo professor.

É importante frisar que o projeto de formação é um “norte possível”, mas nunca o único norte. Ele nasce ou deve nascer, de uma proposta coletiva pensada a partir de um conjunto de preocupações iniciais que estavam presentes – no momento anterior à sua concepção.

Como vimos acima, o projeto de formação de professores à ser desenvolvido na escola está ancorado em um aparato legal, estabelecido na Lei Complementar 206, da Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso, numa “perspectiva de ação reflexiva e investigativa”, que conforme Donald Schön (1987) citado por Garcia (1992, p. 60), “é o processo mediante o qual os profissionais (os práticos), nomeadamente os professores, aprendem a partir da análise e interpretação de sua própria atividade”.

O projeto deve partir da realidade. Autores como Nóvoa e Garcia (1992) entendem que o mero conhecimento dos métodos não baste, sendo necessário que se torne presente o desejo e a oportunidade de emprega-los efetivamente.

Os projetos de formação elaborados nos anos letivos de 2017, 2018 e 2019 buscaram dar subsídios aos professores para compreender e agir num contexto novo, embora suas ações fossem complementares às formações periódicas desenvolvidas pela Secretaria de Estado de

Educação, que buscavam dar condições aos profissionais para atuarem no âmbito da Escola de tempo Integral conforme idealizada por eles. Como nosso objeto são os projetos produzidos e empregados na escola, a formação empregada fora desse espaço não foi analisada.

É necessário informar aqui que o projeto de formação encaminhado ao Centro de Formação dos Profissionais da Educação Básica em 2017, elaborado no começo do ano letivo, sofreu com o fato de ser produzido imediatamente dentro de uma realidade nova, a implantação da Escola em Tempo Integral e sua metodologia. O projeto elaborado no ano letivo de 2018 enfrentou as adequações do modelo inicialmente idealizado e implantado no ano anterior e o projeto de 2019 enfrentou a greve dos profissionais da educação que interrompeu o processo.

Como já estabelecido, este texto deseja promover uma “análise dos problemas, objetivos, metodologia e resultados levantados em cada momento dentro dos projetos de formação elaborados na unidade escolar”. Assim, iniciemos pelos problemas levantados:

Tabela 01 – Problemas à serem enfrentados na formação

Problema – 2017	Problema-2018	Problema- 2019
<p>O projeto não apresentou um problema claramente definido. É possível entender, no conjunto do texto, o seguinte:</p> <p>O que é o modelo de Escola Integral que se apresenta? Como ele Funciona?</p>	<p>Como estabelecer conexões entre a escola, a sociedade do conhecimento e a comunidade escolar?</p>	<p>A unidade escolar retornou à necessidade de conhecer melhor a Escola Plena de Tempo Integral e as mudanças no modelo que se havia apresentado em 2017.</p>

Fonte: As informações foram retiradas dos projetos de formação de professores presentes na unidade escolar.

Não é surpresa que o projeto de formação buscasse refletir sobre a realidade na qual os professores estivessem sendo inseridos. Dessa forma, o projeto realizado em 2017 pautou-se pelo estudo dos cadernos

oferecidos pelo ICE - **Instituto de Corresponsabilidade pela Educação**. Esses cadernos sintetizavam temas-chave da proposta da Escola de Tempo Integral no Mato Grosso, embora não tivessem sido produzidos para a realidade do estado, foram um suporte bastante utilizado, tendo sido vendido juntamente com a proposta de implantação inicialmente organizada em Recife, Pernambuco.

Assim, conhecer “o que é?” E “como funciona?” Até hoje é o caminho à ser seguido pelas unidades escolares e pelos professores que dela fazem parte, mesmo porquê, a grande maioria dos profissionais da escola são formados por professores contratados, por tanto, perenes.

No ano de 2017, em sala de aula, haviam 03 professores efetivos; em 2018 apenas 1 professor e em 2019, todos os professores em sala de aula eram contratados. Essa condição realmente chama ao desejo de compreensão do modelo, já que sempre haviam àqueles que não o conheciam e estavam sendo inseridos no processo, mesmo que viessem de em outras unidades escolares de tempo Integral.

Em 2018, a tentativa de seguir um caminho epistemológico mais consistente, partindo de uma compreensão da escola para uma incursão à sociedade do conhecimento e a questão da tecnologia deveu-se à desmotivação dos professores que ficaram na escola, em tornar a rever temas e textos por eles já conhecidos, ainda que alguns ainda não os conhecessem e que todos não tivessem tornado em ação efetiva os elementos trazidos nos cadernos de formação em suas rotinas de trabalho.

Conforme Garcia (1992, p. 72) o hábito de colaboração entre professores é um efeito da reforma do sistema educativo, o que produz uma lógica cooperante na resolução de problemas comuns. A formação deve servir para que os sujeitos se habituem a partilhar seus conhecimentos e a desenvolver estratégias de análise conjunta de situações. Passando a analisar os objetivos presentes nos projetos temos o que se apresenta abaixo:

Tabela 02 – Objetivos

Objetivo – 2017	Objetivo - 2018	Objetivo - 2019
Conhecer os fundamentos da Escola Plena de Tempo Integral.	Pensar, e pôr em prática, estratégias capazes de potencializar a relação de ensino-aprendizagem de modo interdisciplinar e/ou por disciplina e áreas do conhecimento.	Promover um estudo dos temas e conceitos da Escola de Tempo Integral possibilitando que os profissionais possam conhecer e se fortalecer a partir das leituras e trocas de experiência.

Fonte: As informações foram retiradas dos projetos de formação de professores presentes na unidade escolar.

Do mesmo modo como nos problemas levantados, em que grande parte das preocupações girava em torno do processo compreensão-execução do projeto da Escola Plena de Tempo Integral, é possível perceber que em 2018, a escola também buscasse alcançar um caminho mais amplo e buscasse estabelecer conhecimentos e direcionamentos voltados para serem incorporados à prática da sala de aula e a inter-relação que um professor e sua disciplina estabelecia com outros professores e suas disciplinas.

A metodologia apresentada em cada projeto nos permite ter uma ideia acerca dos encaminhamentos traçados pelos grupos. A metodologia utilizada nos projetos basicamente se estabelecia pela leitura e apresentação dos textos escolhidos, função que era muitas vezes executada pelo Coordenador Pedagógico, embora na Escola de Tempo Integral, esse papel também pudesse caber aos Orientadores de Área⁴⁰, que poderiam ser auxiliados por professores. Conforme a tabela abaixo podemos verificar o que fora trazido como metodologia nos projetos de formação:

⁴⁰ O desenho da Escola de Tempo Integral no Estado de Mato Grosso prevê um Diretor Escolar, um Coordenador Pedagógico e três Orientadores de Área (de linguagem, de Ciências da Natureza e Matemática e de Ciências Humanas).

Tabela 03 – Metodologia

Metodologia – 2017	Metodologia - 2018	Metodologia - 2019
Leitura coletiva e dirigida da bibliografia indicada ⁴¹ .	Leitura, individual e coletiva da bibliografia indicada e elaboração de texto acerca dos principais conceitos discutidos nos encontros de formação.	Leitura dirigida e dialogada dos cadernos do ICE e também dos textos escolhidos para complementação do material.

Fonte: As informações foram retiradas dos projetos de formação de professores presentes na unidade escolar.

Após a realização da leitura dirigida dos textos escolhidos, quase sempre era solicitado ao professor que redigisse um fichamento do material estudado. Em 2019, foi solicitado ao professor que apresentasse um plano de intervenção pedagógica elaborado à partir das leituras e reflexões realizadas na formação.

Com relação aos resultados, não foi encontrado nem no projeto e/ou na devolutiva do professor formador um parecer que cobrasse ou mesmo estimulasse a criação de resultados esperados no projeto de formação. Entretanto, é necessário informar que, embora em 2019 essa propositura estivesse bastante presente no Orientativo para Elaboração do Projeto de Formação, a greve da categoria (greve geral dos profissionais da educação básica) atrapalhou o processo levando a formação à um enxugamento crucial.

Todos esses elementos mostram, à luz da bibliografia consultada, ainda que não manifestada em citação, embora norteadora das reflexões aqui realizadas, que os projetos de formação de professores realizados na Escola Estadual Professora Cléinia Rosalina de Souza, não explicitaram um elemento crucial, dentre os muitos que poderiam aqui ser apresentados, ou seja: uma dimensão de continuidade e atualização dos conhecimentos mobilizados para uma visão mais clara e objetiva da

⁴¹ A bibliografia indicada eram os cadernos do ICE.

realidade escolar que se apresentava e como os profissionais (docentes) pensavam conseguir superar os problemas por eles identificados.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Diante de um contexto educativo e social mutável e complexo, o docente deve tornar-se um prático reflexivo, capaz de adaptar-se a todas as situações de ensino pela análise de suas próprias práticas e de seus resultados (MAROY, 2014, p. 72).

Embora os projetos de formação continuada estejam sempre em movimento, não sendo fixos, efeito fundamental da dinâmica de relações do mundo, da sociedade e da educação, também é fundamental que esses projetos tenham condições de permitir que o professor obtenha sucesso no enfrentamento dos problemas por ele identificados. Essa é a função do projeto de formação, ser um norte-possível habilmente elaborado com tema, objetivos, problema (ou problemas a serem enfrentados), metodologia (com estratégias e técnicas de ação) e um resultado esperado para que, ao longo do percurso formativo, se consiga reformular às estratégias diante dos percalços e daquilo que se tenha conseguido até então.

Essa reflexão traz à lembrança o trabalho coordenado em 2009 pela professora Menga Lüdke que se transformou em livro. Nele a pesquisadora se investigava: *O que conta como Pesquisa?* Após ter realizado 44 entrevistas com professores, além de promover análise à variados textos entendidos como pesquisa, foi possível estabelecer que pelo menos 80% dos trabalhos catalogados por ela como pesquisa no universo escolar, de fato não se constituíam metodologicamente como tal. Essa lembrança segue no sentido de chamar a atenção para a elaboração de um projeto consistente de formação continuada, que, através da eficaz delimitação de suas partes, consiga facilitar o processo de formação do professor, sobretudo na execução do projeto, momento mais delicado do contexto de formação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda (Org.). **Formação de Professores** – Pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 11ª edição, 2011.

CADERNOS PEDAGÓGICOS DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL, Ice-Instituto de Corresponsabilidade pela Educação.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez, 14ª edição, 2011.

DELORS, Jaques. **“Os 4 pilares da Educação”**. In: Educação: Um tesouro a descobrir. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003, p.89-102.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: centro de atenção e pedra de toque. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p.52-76.

GRANVILLE, Maria Antonia. **Teorias e práticas na formação de professores**. Campinas. São Paulo: Papirus, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional** – Formar-se para a mudança e Incerteza. São Paulo: Cortez, 9ª edição, 2011.

LÜDKE, Menga (Coord.) **O que Conta como pesquisa?** São Paulo: Cortez, 2009.

MAROY, Christian. O modelo do prático reflexivo diante da enquete na Bélgica. In: TARDIF, Maurice; LESSARD Claude (Org.) **O Ofício de Professor** – História, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 6ª edição, 2014, p.67-92.

MORIN, Edgar. Enfrentar as Incertezas. IN: __. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000, p.79-92.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: _____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa 2009.

TARDIF, Maurice; LESSARD Claude (Org.) **O Ofício de Professor** – História, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 6ª edição, 2014.

FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO: ENSINANDO E APRENDENDO EM RODA

Gabriela Pereira Galdino⁴²

Andrea Sonia Berenblum⁴³

INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem como objetivo apresentar algumas reflexões sobre práticas docentes alfabetizadoras e a formação inicial de professores, que foram surgindo a partir da realização de uma pesquisa contextualizada no Curso de Licenciatura em Pedagogia de uma Universidade Pública da Baixada Fluminense⁴⁴ que visou conhecer práticas de alfabetização desenvolvidas numa turma de primeiro ano do Ensino Fundamental de uma instituição pública de ensino e as concepções de educação, de ensino-aprendizagem e de alfabetização sustentadas pela educadora responsável pela turma. Para a consecução de tais objetivos acompanhamos a turma durante o segundo semestre do ano letivo de 2019, procurando conhecer e descrever as práticas de alfabetização realizadas. A pesquisa aconteceu no Colégio de Aplicação de uma universidade pública na cidade do Rio de Janeiro e procurou, ao mesmo tempo, compreender as concepções de ensino e de aprendizagem, de alfabetização e de educação que orientam o trabalho pedagógico da professora da turma.

Na instituição pesquisada é através de práticas pedagógicas denominadas *Roda de Notícias e Roda de Pesquisadores* que as professoras propõem discussões às crianças do Ensino Fundamental sobre diversos acontecimentos da sociedade. Desta forma, e lembrando aqui as reflexões desenvolvidas por Emilia Ferreiro (2008), sabemos que a escrita pode ser compreendida tanto como representação da linguagem,

⁴² Pedagoga (UFRRJ). CV: <http://lattes.cnpq.br/6191097817696529>

⁴³ Doutora em Educação (UFRRJ). CV: <http://lattes.cnpq.br/4697912841146817>

⁴⁴ Região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro.

quanto como código de transcrição dela. Assim, podemos afirmar que a concepção do/da professor/a a respeito do que seja a escrita envolve consequências pedagógicas importantes. Consideramos, então, com Ferreiro, que a concepção de escrita como código de transcrição contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas centradas na cópia, na repetição, na “prontidão”, já que a aprendizagem da escrita é concebida como a aquisição de uma técnica exterior ao sujeito que aprende. Neste sentido, procuramos conhecer, compreender, desvendar as relações que se estabelecem entre as concepções de linguagem e de alfabetização da professora responsável pela turma escolhida para nossa pesquisa e as práticas alfabetizadoras propostas à turma por essa docente ao longo do período de trabalho de campo da nossa pesquisa.

Compreendemos que a adoção de quaisquer metodologias ou estratégias de ensino adotadas em sala de aula representa, explícita ou implicitamente, opções que se vinculam a leituras, discussões e reflexões acerca dos objetos de conhecimento e às características dos contextos e dos sujeitos onde esses objetos são ensinados e apreendidos. Ao longo deste capítulo trataremos de metodologias e estratégias de alfabetização que acontecem em uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro que se sustentam numa concepção de escrita como representação e, a partir dela, valorizam a oralidade, a leitura e a escrita como artefatos sociais, cujo ensino requer considerar permanentemente os usos que delas fazem os diversos grupos sociais.

Nas páginas seguintes descreveremos algumas práticas pedagógicas realizadas na escola nos anos iniciais do Ensino Fundamental como estratégias curriculares adotadas na instituição, que fundamentam o projeto de ensino da leitura e da escrita. Nesse sentido, refletiremos sobre os aportes teóricos e as características da proposta trazendo de alguns exemplos do cotidiano da sala de aula pesquisada, observadas no período de setembro a novembro de 2019 e ilustradas a partir de falas da professora responsável.

ALFABETIZAR EM RODAS

Ao longo da nossa formação como professoras nos questionamos a respeito de como trabalhar a leitura e a escrita de forma significativa e interessante com nossos e nossas alunos e alunas. O projeto pedagógico dos primeiros anos do Ensino Fundamental da escola pública pesquisada se estrutura a partir de estratégias que se sustentam na concepção de leitura e de escrita como artefatos sociais e culturais, cujos sentidos e usos são construídos pelos diversos grupos. A estratégia pedagógica implementada é denominada *Roda de notícias*, uma proposta curricular obrigatória ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que pretende favorecer o ensino da alfabetização a través do desenvolvimento da oralidade.

A *Roda de notícias* tem o jornal (impresso e online) como fonte de informação e consiste inicialmente na prática dos/das alunos/as levarem para as aulas acontecimentos da atualidade. A partir do debate e da reflexão sobre as notícias escolhidas, circulam na sala de aula informações dos mais variados temas, como esporte, cultura, saúde, brincadeiras e o cenário político do país, dependendo dos diversos interesses dos/das participantes.

A *Roda* acontece semanalmente com duração de uma hora e meia e é o momento de os/as estudantes apresentarem as notícias seguindo a ordem alfabética dos nomes das crianças. Os/as alunos/as sentam-se em círculo, com a visão de todo o grupo e com suas notícias nas mãos para apresentar. Cada um/uma deles/as precisa preencher uma folha com o nome, a data de apresentação, a fonte e a data da notícia, o título, a seção e explicar os motivos da escolha, o que aprendeu e, por fim, anexar o jornal ou a impressão na folha de atividade.

A *Roda de notícias* é uma estratégia presente há muitos anos no currículo dessa escola. Concebemos esta estratégia, então, como atividade permanente da turma no processo de alfabetização, que coloca a criança no centro do processo de ensino-aprendizagem, assim como uma atividade que possibilita o conhecimento pleno da professora em relação às dificuldades e facilidades do/da aluno/a no processo de construção da leitura e escrita.

*Roda 1: a Revolta da Chibata*⁴⁵

Carlos⁴⁶ – Descobri que João Cândido foi líder da Revolta da Chibata e contribuiu com o estudo sobre os negros. João Cândido foi muito importante.

Professora – Por que você escolheu essa notícia?

Carlos – Eu gosto de falar sobre esse assunto.

Professora – Quem te ajudou?

Carlos – Minha mãe, ela é militante de pessoas como eu e ela.

Bianca – Ele escolheu porque ele também é negro.

Carlos – Minha mãe disse que até as crianças eram escravas.

Professora – Então qual é a importância do Dia da consciência negra?

Marina – No Dia da consciência a gente precisa ficar pensando por que fizemos isso com os negros.

Carlos é morador de um bairro periférico, de família negra e origem muito humilde. Sua mãe é militante do Movimento Negro e, segundo relato da professora, ele sempre leva notícias relacionadas à sua identidade cultural para compartilhar com a turma.

Roda 2: A vacina contra o Sarampo

Isis – Notícia: Campanha de vacinação contra o Sarampo. Fonte: Jornal O Dia.

Professora – É do século passado sua notícia?

Isis – 07/11

Professora – Gente, então é recente? Essa doença voltou? Precisamos ter consciência da importância da vacinação.

Isis – Minha mãe é agente de saúde.

Professora – Acho que a mãe da Isis queria botar a gente para pensar sobre saúde hoje.

⁴⁵ Os relatos das *Rodas* a seguir são citados como exemplos do trabalho pedagógico realizado no cotidiano da turma.

⁴⁶ Os nomes das crianças foram alterados para preservar suas identidades.

(A Roda continuou com perguntas e reflexões sobre Sarampo).

Isis tem facilidade na leitura e na oralidade em público. Inclusive, a professora pede para ajudar os amigos que ainda são inseguros na apresentação, assim como aos que fazem poucas perguntas ou evitam responder às perguntas que vão surgindo.

Cabe destacar que nem todos/as os/as alunos/as conseguem preencher a folha de atividade por completo. Às vezes algum/a esquece de colocar ou a data da notícia. A professora, no entanto, argumenta que é de suma importância não esquecer essas informações.

Acreditamos que a escola é um espaço privilegiado para se debater problemáticas sociais que fazem parte do cotidiano dos alunos e das alunas. Utilizar notícias para a aquisição da leitura e da escrita é uma forma de alfabetizar a partir de situações que fazem sentido para as crianças. Assim, a dinâmica de aprender em círculos não é uma novidade nas escolas, nas famílias, nem nos diversos coletivos sociais. Marin e Braun (2010, p. 60) afirmam a esse respeito:

A evolução e apropriação desse tipo de dinâmica [existe] desde a história antiga, quando na Grécia eram feitas leituras públicas para divulgar as obras de um autor e, mais recentemente, em relação ao cotidiano de muitas famílias quando se reuniam em torno de um adulto para lerem e ouvirem histórias, lendas, contos, narrativas de uma cultura.

A Roda torna-se, então, um espaço solidário de troca, de construção de diálogos, de aprendizagens coletivas, de discussão e reflexão. Durante as Rodas percebemos que a diversidade dos/das alunos/as da turma, visto que o colégio recebe crianças de diferentes bairros do Rio de Janeiro e de diversas condições sociais e culturais, possibilita que os/as estudantes aprendam com e a partir da cultura do/da outro/a. Alguns e algumas conhecem mais sobre bandas, outros/as de capoeira, tem os/as que gostam de animais, de questões vinculadas ao meio ambiente e os/as alunos/as que vivem mais de perto a violência urbana e na Roda estabelecem relações entre suas vidas e as notícias apresentadas.

Neste capítulo destacamos especificamente as *Rodas de notícias* e as *Rodas de pesquisadores*, entretanto é importante mencionar que o colégio utiliza outras *Rodas* como atividades obrigatórias curriculares, como a *Roda de inventores*, a *Roda musical*, a *Roda matemática*, a *Roda de jogos*, a *Roda literária*, *Rodas de conversa*, entre outras. Sendo assim, as *Rodas* se constituem como espaços para a emancipação, a criticidade e a prática da democracia em sala de aula.

Esses momentos, portanto, têm se caracterizado por possibilitarem uma dinâmica democrática, investigativa e coletiva de aprendizagem, pois permitem ao aluno expressar e apresentar um conhecimento a partir de suas investigações e leituras, ocupando, nesse momento, um papel que, normalmente é da professora. (OLIVEIRA, MORAIS & BRAUN, 2010, p. 253).

A *Roda de notícias* pode ser definida com a palavra “intensidade”. É o momento de os/as alunos/as relacionarem o que acontece além dos muros da escola com as informações e os conteúdos que aprendem no contexto escolar. Para Rosa (1998, p. 185), utilizar o jornal em sala de aula é fundamental, “tanto para saber o que está acontecendo por aí e estabelecer relações históricas, como para favorecer o processo de aquisição da língua escrita e desenvolver estratégias de leitura”. A grande estratégia da *Roda* é justamente é incentivar a oralidade, a escrita e a leitura em uma única atividade.

Compreendemos que a *Roda de notícias* desafia tanto os/as alunos/as quanto às professoras e professores. As crianças não são passivas e ficam à espera dos conhecimentos ensinados pelo/a professor/a, mas na *Roda* o conhecimento circula, a proposta é a investigação das informações por todos/as os/as participantes, sem hierarquia. No que se refere especificamente à aprendizagem da leitura e da escrita, a principal contribuição da *Roda* para os/as alunos/as é a sua inserção no mundo letrado. Como sabemos, nem todas as crianças vivem em ambientes com livros, jornais, acesso à Internet, a museus, cinemas ou teatros. Sendo assim, a *Roda* pode possibilitar importantes momentos

de participação no mundo letrado, se constituindo numa prática pedagógica fundamental.

[...] as Rodas pra nós, são como ‘trilhas alternativas’, na ‘selva da alienação’ que algumas crianças enfrentam em práticas pedagógicas intocadas por métodos estagnados que ignoram a necessidade da criança de alfabetizar-se. (AXER & SASSON, 2019, p. 12)

Como sabemos, é uma prática comum nas escolas valorizar a leitura e a escrita, mas o desenvolvimento da oralidade é geralmente restrito à educação infantil, desconsiderando-se a centralidade do desenvolvimento da linguagem oral ao longo da vida dos sujeitos e, especialmente, no processo de alfabetização, assim como o de outras formas de linguagem, como a corporal, a matemática, artística, a musical.

A Roda de pesquisadores é uma atividade semanal da turma em que os/as alunos/as sentam em círculo e apresentam a pesquisa realizada. Inicialmente as crianças recebem um bloco de folhas e precisam escolher um animal para pesquisar curiosidades a respeito dele, ao longo do semestre, sendo que cada aluno/a se torna pesquisador/a especialista no animal que escolheu estudar.

Assim, a proposta é que os/as pequenos pesquisadores/as escolham um animal e do desenha na folha de capa do bloco de pesquisa. Alguns/as alunos/as optam por estudar animais presentes no seu cotidiano, como gato ou cachorro, e outros buscam animais mais distantes e desconhecidos, como dinossauros e tucanos. No decorrer da pesquisa, percebemos que os/as alunos/as assumem um papel de defesa dos animais e de busca por maiores conhecimentos. Sendo assim, a *Roda* tem um papel fundamental na construção da pesquisa científica e das crianças como sujeitos preocupados com a preservação da natureza e do meio ambiente.

O papel pedagógico das rodas no ensino e na aprendizagem, foi e continua sendo primordial para o fortalecimento dos seus integrantes, que como seres sociais e cooperativos são capazes de se desafiar, bem como propor e obter informações

sobre a aceitação do método pedagógico da roda. Os sujeitos que vem experimentando essa prática estão experienciando situações onde a importância do ato de compartilhar, se trata de um instrumento capaz de desafiar o individualismo e fortalecer valores humanos. Consideramos que ao propor essa prática, estamos retificando a hipótese de que a interatividade oferecida pelo método da roda, ao socializar ideias, produções, problemas e soluções, seja capaz, além de provocar mudanças no comportamento individual, possa também estimular cada vez mais a aprendizagem de seus participantes. (SILVA & BAIÃO, 2014. p. 2).

Foi possível presenciar que a dinâmica apresentada se constitui numa prática dialógica, já que ao longo do desenvolvimento das *Rodas* percebemos entre os/as alunos/as atitudes como escutar ao próximo, falar, refletir e partilhar experiências. De certa forma ao participar dessas ações as crianças aprendem a concordar e discordar em diálogo argumentativo crítico e participativo. Acreditamos que a interação social propiciada pela *Roda*, além de ser veículo para a aquisição da leitura, da escrita e da oralidade, forma o/a aluno/a como pesquisador/a crítico/a da sua realidade, já nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os/as alunos/as da turma de 1º ano que pudemos acompanhar apresentam práticas exitosas de leitura e de escrita, assim como visível desenvolvimento da oralidade e da prática da argumentação.

ALFABETIZAÇÃO EM RODA: A NARRATIVA DOCENTE

Nos referiremos brevemente nesta seção ao discurso da docente da turma pesquisada, através da sua narrativa, no intuito de conhecermos a concepção sobre as *Rodas*, o colégio, os/as alunos/as, o projeto pedagógico da escola e o trabalho de alfabetização desenvolvido na instituição. Assim, consideramos de suma importância refletirmos a respeito dos tempos particulares de cada criança no complexo processo de alfabetização, que constitui um direito social, inalienável.

É muito interessante observar o comportamento responsável dos/das alunos/as ao pesquisarem e levarem os resultados da pesquisa

para apresentar e argumentar na *Roda*, sendo a docente muito clara em ensinar sobre a responsabilidade das crianças para que a aula aconteça. E elas entendem que não se trata apenas de assistir as aulas e esperar receber o conhecimento da professora, mas que precisam contribuir ativamente no processo de aprendizagem. A metodologia das *Rodas* parece estar muito presente no currículo da escola e a professora explica que isso acontece pela valorização da oralidade nas salas de aula da instituição.

“A gente valoriza a roda como uma prática pedagógica. A maioria das escolas valoriza a leitura e a escrita e pra gente a oralidade é fundamental. E precisa ser desenvolvida assim como as outras formas de linguagem também, como a linguagem corporal, matemática, sócia, tanto que a gente tem rodas de conversa que são rodas que acontecem semanalmente em que a gente discute as questões que estão acontecendo no grupo”.

E acrescenta:

“Um dia eu fui falar do cedilha, então a criança falou eu posso ensinar isso professora? Porque você ensina de um jeito muito difícil” E eu sempre dei essa autonomia deles falarem quando não está legal, e o aluno falou assim “Você não ensina isso bem, tem coisa que você ensina bem e isso você não ensina bem”. Então eu perguntei como é que se ensina isso, e ele pegou o piloto e falou assim “gente, esse é o “c” o que tem embaixo do “c” que a professora está chamando de cedilha na verdade é um “s” pequenininho e que tem som de “s” então quando esse “s” estiver embaixo do “c” ele tá gritando para você assim “eu tenho som de S”. Aí eu fiquei parada e pensei, realmente eu não sei ensinar, e todos os alunos a partir daquele dia nunca mais leram com som de C “palhaco”, “carroca”.

Nesta fala fica evidente que os alunos possuem autonomia para participar ativamente do processo de alfabetização. As falas da professora apontam que as práticas pedagógicas de alfabetização da turma são críticas e favorecem a reflexão sobre o processo e o protagonismo dos alunos e das alunas.

“Eu tenho várias experiências assim, com um mês de Roda de Pesquisadores os alunos não escreviam ponto de interrogação na pergunta de pesquisa. Então a aluna Carolina disse “a pergunta não vem de dentro? A gente não é pesquisador? A gente só pergunta aquilo que a gente se incomoda, então pare e preste atenção, o sinal que a professora está pedindo é aquilo que vem de dentro do coração e o sinal é a metade de um coração com uma bolinha”. Uma criança de 6 anos com um mês de alfabetização fala essa estratégia e ninguém mais esquece do sinal da dúvida, porque para ela o sinal da dúvida vem de dentro, a dúvida vem de dentro. Uma outra criança fala assim “a gente tem que saber o nome certo, não é metade de um coração” então eu disse que o nome certo é interrogação, mas esse certo é criado por um conhecimento que veio de outro lugar e que a escola instituiu”.

As observações realizadas e as falas da professora nos permitem afirmar que é aprender a partir das próprias experiências e vontades e que os/as professores/as podemos desempenhar um papel importante no processo de construção da autonomia das crianças na alfabetização. Como afirmam Dangió e Martins (2015, p. 219): “o desenvolvimento da conduta humana, a exemplo da leitura e da escrita, advém da qualidade das mediações culturais disponibilizadas aos indivíduos”.

As narrativas da professora nos ensinam que se alfabetizar significa se envolver em uma relação dinâmica entre linguagem e realidade. A *Roda de notícias* tem como principal objetivo possibilitar que a realidade atravessasse os muros da escola, incentivando a reflexão de que a escola está inserida em uma sociedade violenta, ao abordar suas diversas manifestações. Acreditamos que, deste modo, a metodologia das *Rodas* contempla e desenvolve uma das funções fundamentais da leitura, como nos ensina Emilia Ferreiro (2008), a obtenção de informação a partir de textos escritos.

Acreditamos que favoráveis condições do trabalho docente e a valorização do/da profissional da educação são fundamentais para o desenvolvimento de um trabalho de alfabetização pleno e satisfatório.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendemos neste capítulo refletir acerca de práticas alfabetizadoras desenvolvidas pela professora da turma pesquisada e das suas concepções a respeito da linguagem, da alfabetização, do letramento e das ideias, construções e conhecimentos espontâneos dos/as alunos/as. A experiência de pesquisar esse contexto específico nos ajudou a reforçar o entendimento de que é preciso nos questionarmos sobre “o que ensinar”, “como ensinar”, “para quê ensinar” e, principalmente, “para quem ensinar” e “que sujeitos queremos formar”.

Acreditamos que *As Rodas* possibilitam desenvolver práticas de linguagem “circulantes”, não apenas centradas no/na professor/a, que permitem ler o mundo a partir dos interesses, dos diálogos e dos intercâmbios das crianças nas suas diversidades. Acreditamos, ademais, que o interessante e produtivo trabalho alfabetizador desenvolvido na instituição pesquisada é resultado, também, de um forte investimento na formação docente e na preocupação constante com a melhora das suas condições de trabalho, da prática coletiva do trabalho em equipe, da liberdade dos/das docentes na escolha de temas e problemáticas a serem abordados nas turmas e das metodologias e atividades propostas.

Desejamos que projetos de alfabetização como o apresentado aqui se ramifiquem e se perpetuem em outras escolas públicas do Brasil. A escola pública tem papel fundamental na construção de um país mais democrático, através da formação crítica, criativa e emancipatória das nossas crianças.

Nesse sentido, defendemos a importância de estabelecermos parcerias promissoras entre os cursos de formação de professores/as e a Escola Básica e de repensarmos de forma aberta, coletiva, dialógica e colaborativa as características e as orientações da formação das professoras e dos professores que nela atuam, em contextos específicos e em conjunturas históricas, políticas e sociais determinadas.

REFERÊNCIAS

AXER, Bonnie; SASSON, Crizan. “A roda como experiência curricular na alfabetização”. In: **Revista Digital Formação em Diálogo**, Rio de Janeiro, 2019.

DANGIÓ, Meire dos Santos; MARTINS, Lígia Márcia. “A concepção histórico-cultural de alfabetização”. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 210-220, jun. 2015.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em Processo**. Editora Cortez, São Paulo, 2008.

MARIN, Márcia; BRAUN, Patricia. “Rodas de leitura como estratégias de ensino e aprendizagem”. In: **Cultura e formação: contribuições para a prática docente**. Seropédica (RJ): Editora da UFFRJ, 2010.

OLIVEIRA, Cristiane Gomes de; MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos; BRAUN, Patricia. “Rodas em sala de aula: alguns aspectos relativos ao ensino e aprendizagem no cotidiano do Ensino Fundamental”. In: **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, jan./jun., 2010.

ROSA, Maria da Conceição de Carvalho. **O que acontece por aí? A diversidade de textos contidos no jornal**. Um salto para o futuro: programa 25, 1998.

SILVA, Gisele; BAIÃO, Jonê Carla. “Roda de pesquisadores: uma proposta de interação entre conhecimento e a produção de sentidos”. In: **IX Simpósio Educação e Sociedade Contemporânea**. Rio de Janeiro, 2014.

FUNDAMENTOS E A PROPOSTA EDUCATIVA DA PEDAGOGIA TRADICIONAL: REFLEXOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Adriana Aparecida Rodrigues⁴⁷

Adriana Sanches de Almeida⁴⁸

Virlei Juliano de Matos⁴⁹

INTRODUÇÃO

A escolha deste tema está fundamentada na complexidade que o mesmo envolve ao ser trabalhado no cotidiano escolar e no ensino superior. Iniciamos esta reflexão partindo do princípio de que o professor ou pessoas relacionadas ao âmbito escolar necessitam conhecer as tendências que influenciaram o ensino e a aprendizagem ao longo da história. Deve-se buscar compreender os fundamentos de qualquer proposta educacional, antes de criticá-la. Desse modo, o presente capítulo pretende identificar o sentido pedagógico da Pedagogia Tradicional, pois são freqüentes as críticas a ela destinadas pelas outras correntes educacionais, que por sua vez, acarretam consequências na formação docente, seja inicial ou continuada.

Sobre a Pedagogia Tradicional, Snyders (1974) afirma que, quando pensamos na mesma, logo surge em nossa mente um sentido pejorativo, referente ao seu modo de educar. Ela é condenada por ser autoritária e por não possibilitar a expressão do aluno, centrando o processo no professor. Nossa inquietação foi no sentido de compreender sua proposta pedagógica, bem como suas finalidades, haja vista que, mesmo tendo propagação de outras tendências pedagógicas, não significa que, os encaminhamentos pedagógicos que marcam a Pedagogia Tradicional tenham desaparecido da ação docente.

⁴⁷ Doutoranda em Educação. Vinculo: UniFatecie e Unespar. CV: <http://lattes.cnpq.br/6770567160476471>

⁴⁸ Graduada em Pedagogia. Vinculo: UniFatecie. CV: <http://lattes.cnpq.br/0845825872605819>

⁴⁹ Graduado em Pedagogia. Vinculo: Unipar. CV: <http://lattes.cnpq.br/8278013004494039>

Acreditamos ser indispensável relacionar estes aspectos educacionais com os fatores de produção e reprodução da vida concreta. Por isso utilizamos como referencial teórico o materialismo histórico-dialético, para relacionar a educação com o contexto histórico que a produziu. Logo, partimos de uma análise de seus fundamentos históricos e filosóficos para então verificar seus aspectos pedagógicos. Esperamos que este estudo possa contribuir para a compreensão dos objetivos educativos da Pedagogia Tradicional, a fim de que ela passe a ser analisada em sua historicidade, não mais como um método cruel e fracassado, como é exposto.

FUNDAMENTOS HISTÓRICOS DA PEDAGOGIA TRADICIONAL

O ser humano é um ser social e histórico, que se desenvolve e contribui para o seu meio social, sendo marcado pelo contexto social que nasce, cresce e se desenvolve. Na interpretação de Andery et al (1999, p. 09), “[...] o homem é um ser natural, isto é, ele é um ser que faz parte integrante da natureza; não se poderia conceber o conjunto da natureza sem nela inserir a espécie humana”. Logo, integra assim a natureza, mas por meio de suas ações e ideais, ele modifica as relações sociais ao longo da história. “É assim que produzimos a nós mesmos e a cultura a que pertencemos. Cada geração assimila a herança cultural dos antepassados e estabelece projetos de mudanças.” (ARANHA, 2006, p. 19).

A educação é uma produção humana, por isso é preciso contextualizá-la para compreender os objetivos e ideais que quer atingir. A proposta pedagógica da Pedagogia Tradicional foi elaborada e desenvolvida sob a influência das transformações socioeconômicas e políticas estabelecidas historicamente. As ideias que constituem o método dessa pedagogia surgiram no período de transição do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista. Esse período foi uma longa transição, marcada por inúmeros acontecimentos que se deram de forma variável em diversos países.

De acordo com Aranha (2006), ocorria a substituição da terra pelo dinheiro, por meio da ascensão da burguesia sobre a ordem feudal. Essa substituição, entretanto, se deu por meio de muita violência, seja ela no campo ou nas cidades, pois visavam a luta pelo poder. A Idade Média era marcada por uma sociedade cristã, em um regime dominado pela Igreja Católica, no qual a mesma detinha o poder intelectual, subjugando toda forma de conhecimento e aprendizado existente a sua moral. Seu modo de produção era basicamente agrário, produziam quase tudo o que precisavam para sua própria sobrevivência e suas relações sociais estavam pautadas na servidão da classe dominada, os servos, à nobreza feudal (PEREIRA; GIOIA, 1999). É importante destacar que o clero naquele momento histórico também era privilegiado. Segundo Ordonez e Quevedo (1999, p. 64), “as armas da igreja no período feudal eram as orações e a piedade. Por meio delas o clero construiu seu poder sobre os homens”. Mas tal sistema produtivo seria gradativamente substituído pelo capitalismo.

“A partir do século XI até o XV, a Europa passou por profundas transformações econômicas, políticas e sociais, que levaram à desagregação do feudalismo e ao nascimento de um novo modo de produção, o capitalista” (ORDONEZ; QUEVEDO, 1999, p. 69), que paulatinamente foi estruturado. Nesse período ocorreu o processo que Marx denominou de acumulação primitiva, como consequência da expulsão ou fuga dos servos das propriedades dos senhores feudais. Segundo Pereira e Gioia (1999), foi a partir da segunda metade da Idade Média que alguns fatores contribuíram para a ativação do comércio, dentre eles: a produção de excedentes agrícolas e artesanais, que podiam então ser trocados; e as Cruzadas, que deslocaram milhares de europeus por meio do continente.

Com o crescimento do comércio, as cidades se desenvolviam e assim aumentava a qualidade de vida das pessoas, além do que passavam a utilizar a moeda em suas negociações. Segundo Ordonez e Quevedo (1999, p. 73), “[...] entre o final do século XI até o XIII, houve um crescimento populacional na Europa ocidental, devido à ausência de guerras, batalhas e epidemias e à maior quantidade e melhor qualidade de alimentos disponíveis, o que diminuiu sensivelmente as taxas de

mortalidade”. Destaca-se entre as epidemias a peste negra, que devastou grande parte da população europeia. Essas cidades estavam localizadas em terras dos senhores feudais, e os mesmos cobravam impostos de seus habitantes, sendo também os responsáveis pelos tribunais em suas terras, como relatam Pereira e Gioia (1999). Por isso muitas delas se revoltaram e conseguiram sua liberdade. Com a expansão do comércio, as cidades se desenvolviam e passavam a oferecer trabalho, principalmente nas cidades libertas.

Surgia desse modo a separação entre o trabalho do campo e o da cidade, já que os habitantes das cidades não produziam seu alimento. As cidades medievais eram cercadas de muralhas de proteção, no qual eram denominados burgos. Daí vem a origem da palavra burguês, que constituiria a nova classe social capitalista. Os burgueses passaram a acumular capital, por meio do comércio, e normalmente investiam em novos empreendimentos, o que lhes proporcionava mais lucros. Para resolver o problema da exploração dos senhores feudais, os burgueses passaram a apoiar os monarcas, surgindo assim as monarquias absolutas, com poderes ilimitados pelo rei. Esse poder era subordinado às pressões da sua e de outras classes. Desse modo, a burguesia ia se constituído progressivamente como classe dominante (ORDONEZ; QUEVEDO, 1999).

Consequentemente, com o aumento do comércio começaram a faltar metais para fazer moedas, sendo que a solução para esse problema era a exploração de novos mercados, capazes de fornecer alimentos e metais preciosos a baixo custo. Isso se deu por meio da expansão marítima e comercial, que proporcionou ainda o desenvolvimento das grandes navegações, para realizar novas descobertas. De acordo com Pereira e Gioia (1999, p. 164), “[...] o primeiro país que se lançou nesses empreendimentos foi Portugal, que não apenas descobriu um caminho pelo Atlântico para chegar ao Oriente, como também descobriu novas terras, que se transformaram em colônias portuguesas”, durante os séculos XV e XVI.

Essas viagens proporcionaram novos conhecimentos, houve a descoberta do novo mundo e isso alterou o pensamento dos homens,

pois não se tinha certeza de mais nada. Criticava-se então a maneira de pensar feudal, por seu vazio intelectual. Foi um período de intensas lutas para derrubar as crenças religiosas, as desigualdades fundadas nos privilégios de nascimento e provar as verdades das novas ciências. Assim, com o novo mundo surgia uma nova ciência, dando origem à revolução científica, que levou os homens a ter uma nova forma de pensar.

O mundo se transformava com o fortalecimento do comércio e as novas formas de produção, que buscavam um conhecimento mais aprofundado da natureza, por meio do pensamento científico. A ciência e a técnica começavam a ser aplicadas na produção e, posteriormente, no século XVIII, acarretariam o desenvolvimento industrial, quando então o modo de produção capitalista se consolidaria. Com as mudanças e inovações proporcionadas pelas transformações socioeconômicas e políticas desse período de transição (modo de produção do feudal para o capitalista), manifestavam-se as exigências das sociedades na procura de um maior grau de adequação do ser humano aos novos tempos. A educação formal persistia embasada na doutrina cristã, no método escolástico ditado pela Igreja Católica.

O avanço do modo de produção capitalista e o fortalecimento da burguesia, entretanto, levaram a sociedade a voltar-se para o entendimento da realidade, como forma de superar as relações anteriores. Rompia-se assim o saber medieval, passando-se à educação humanista. A fé e a contemplação “não eram mais consideradas vias satisfatórias para se chegar à verdade. Um novo caminho, um novo método, precisava ser encontrado, que permitisse superar as incertezas” (PEREIRA; GIOIA, 1999, p. 177). Nesse contexto é elaborada a Pedagogia Tradicional, para a formação do novo homem que o período exigia.

AS CONCEPÇÕES TRADICIONAIS E SUAS BASES FILOSÓFICAS

Além dos fatores históricos que proporcionaram a criação de um novo método educacional, no caso o da Pedagogia Tradicional, é necessário contextualizar os pensadores que influenciaram sua criação.

Suchodolski (2002) vai analisar a Pedagogia da Essência, que expressa nesse período os ideais da Pedagogia Tradicional. Ele aponta duas bases em sua formação: o idealismo antigo e medieval, e a modernidade renascentista. Em ambas os filósofos tinham o homem como centro das discussões e buscavam formar um homem ideal. Também Saviani (1985) aponta as duas vertentes relacionadas à formação da essência humana, prescritas historicamente. De um lado a vertente leiga, centrada na idéia da natureza humana e de outro lado, a vertente cristã, que afunda raízes na Idade Média.

De acordo Suchodolski (2002), as bases dessa concepção pedagógica encontram-se no idealismo antigo, com Platão (428 ou 427 a.C. – 347 a.C.). Ele é considerado o pai da pedagogia da essência, por defender a existência de dois mundos: o da matéria e o da essência. Para ele, o mundo da matéria era imperfeito e o mundo da essência ou da idéias abrigava a perfeição, e era por ele que se formava o homem ideal. Platão acreditava que só o filósofo seria capaz de atingir o mundo da essência, devido ao seu alto grau de conhecimento, por isso este deveria governar o Estado, pois, não seria corrupto. A educação precisava do mundo sensível, mas o conhecimento advindo dele não era verdadeiro. Suas ideias são consideradas assim a base da Pedagogia Tradicional, por defender que por meio da formação intelectual o homem atinge a perfeição, a sua essência. Não estamos aqui afirmando que a pedagogia tradicional se desenvolveu na época de Platão, que no caso era na antiguidade grega, mas que suas bases filosóficas herdaram essa concepção essencialista dele.

Também Aristóteles (384a.C. – 322a.C.) influenciou a Pedagogia Tradicional ou da essência, pois para ele o homem era composto de forma, essência e de uma matéria. Elas eram, entretanto, inseparáveis. A forma só se adquiria por meio do intelecto, que possibilitaria ao homem chegar ao conhecimento. Aristóteles defendia que, para chegar à verdade, o homem passaria pela matéria, (que é neutra, passiva, variável), mas que o conhecimento verdadeiro estaria na forma, essência (que é ativa, douradora). Ele dava valor às formas, que estavam unidas à matéria, diferente de Platão, para quem havia dois mundos

separados, o da matéria e das idéias perfeitas. Para Aristóteles, todas as coisas materiais têm uma forma, na qual ele busca as essências no mundo real, ou seja, ele também acreditava na existência de uma essência. (SUCHODOLSKI, 2002). Nessa vertente leiga, o homem tem a capacidade de chegar à essência. Assim ele supera Platão, que dizia que o homem não chegava à essência neste mundo.

No idealismo medieval, pela vertente cristã, ou pelo cristianismo, pregava-se que o homem teria ligação com o outro mundo por meio do espírito, da essência. Na corrente de educação Patrística (filosofia dos padres), a fé e a essência estavam juntas e as coisas do mundo eram inferiores. Seu maior representante foi Santo Agostinho (354–430), que se baseou em Platão e acreditava na necessidade de crer para entender. Também a educação Escolástica marcou o período medieval, cujo maior representante foi Tomás de Aquino (1225–1274), que se baseou em Aristóteles. Para o mesmo, era necessário entender para crer, seu objetivo era associar razão e fé, pois sua filosofia orientava-se no sentido de pensar sobre a fé de forma racional. É importante ressaltar que permanecia a separação da essência (Deus) e da matéria (mundo concreto), uma precisaria da outra para formar o homem de modo a atingir sua essência verdadeira (SUCHODOLSKI, 2002).

Com as transformações do período de transição da sociedade feudal para a capitalista, desenvolveu-se na Europa o Renascimento, e, segundo Suchodolski (2002, p. 17), “[...] a pedagogia da essência desenvolveu-se ainda mais. Este desenvolvimento caracteriza-se pela sua ligação às tradições laicas e racionalistas do mundo antigo, à concepção do homem ‘ser pensante’”. O Renascimento completou a pedagogia da essência com sua “concepção própria do modelo do homem baseado na confiança na razão e nas aquisições culturais da Antiguidade”. O Renascimento e a ascensão do capitalismo trouxeram o humanismo (homem como centro). Apesar desse homem não depender mais de Deus, ele ainda procura chegar a uma essência. Surge uma luta contra a autoridade da Igreja Católica, para procurar viver conforme a experiência própria, dando origem, assim, às contradições em relação ao próprio homem (o individualismo, cada um é único).

É importante destacar que surgiu aí outra base da Pedagogia Tradicional, a moderna, renascentista. Desse modo, podemos dizer que foi um momento de conflitos em torno do homem, buscava-se descobrir se a sua essência estaria nele mesmo. A maioria dos pensadores do renascimento ainda estava ligada à pedagogia da essência. Eles tinham ideais novos, mas acreditavam que só por meio do conhecimento o homem atingiria a perfeição, por isso eram idealistas, buscavam atingir o homem perfeito, ideal. Defendiam a possibilidade de uma nova existência, mas continuavam presos à essência.

As ideias do século XVII vão criar uma nova visão em relação ao homem, na qual o homem aparece como um ser natural. A filosofia, desse modo, passa a ser direcionada pelo espírito e pela ciência representada pelo real, natural. A ciência tentava entender o homem, por isso voltava-se para suas atividades e ações. Mesmo assim mantinha-se a crença numa essência, agora natural, assim a função da educação era corrigir o destino humano.

O representante dos ideais voltados à natureza foi Jean Amos Comenius (1593 d.C. – 1670 d.C.). Ele não negava Deus, mas acreditava que o homem tinha uma natureza humana, que era metafísica. Sua natureza empírica seria corruptível, por isso a necessidade de elevar o homem por meio da educação. Outro pensador de destaque foi John Locke (1632 d.C. – 1704 d.C.), que possuía uma preocupação pautada em educar o homem refinado, tendo como modelo o *gentlemen* (o homem galante, a classe dominante estabelecida com a implantação do capitalismo, a elite burguesa). Defendia a propriedade privada, e o trabalho livre das amarras feudais, sendo que, “A vida das outras classes parecia muito pouco “humana”, porque não sofria a ação da educação.” (SUCHO-DOLSKI, 2002, p. 26). Nessas perspectivas, observa-se que a educação era destinada a poucos, já que a hierarquia estabelecida pela divisão de classes naquele momento histórico não permitia que todos os homens tivessem acesso à educação. Assim, não competia às outras classes a aquisição da educação, mas sim o trabalho.

Suchodolski (2002, p. 27) aponta que o conhecimento empírico do homem, “[...] reforçado em parte pelas observações dos viajantes e missionários”, era um assunto “cheio de atrativos”. Os resultados obtidos eram então muito variados, ora se salientava “a bondade inata da natureza humana”, ora sua cruel natureza. Foi o caso de Thomas Hobbes (1588–1679), para quem o homem era o lobo do próprio homem, pois ele traria consigo a permissão para o bem ou para o mal. Já o século XVIII traria outras filosofias que sustentariam a Pedagogia Tradicional. A igreja católica faria concessões às novas ideias, adaptando o ensino à juventude, mas realçando o sentido dogmático e religioso, para a obediência e fidelidade aos princípios cristãos. Por meio da *Ratio Studiorum*, a Pedagogia Tradicional em sua vertente cristã foi implementada pelos jesuítas.

Na vertente leiga, os principais pensadores da Pedagogia Tradicional no séc. XVIII foram Kant (1724-1804) e Hegel (1770-1831). Para Kant, o homem era seu próprio criador, mas sua criação seguia leis inflexíveis da razão pura e prática, por isso eram impostas ao homem sobre a forma de necessidade e dever. Para Hegel, a atividade do aluno deveria ser dirigida pela realidade essencial, que era o espírito objetivo em desenvolvimento, distinta da realidade empírica. Ambas foram concepções idealistas que serviram de base para as ideias pedagógicas de Herbart (1776-1841). Este por sua vez, confiava no papel criador da razão, fundada em leis transcendentais.

Com base nesta contextualização, observamos que, o homem sempre foi tido como o ponto central das questões filosóficas. Os pensadores citados anteriormente, por visarem a formação da essência humana, tanto na Antiguidade quanto no período Medieval ou Moderno, influenciaram com suas ideias a proposta pedagógica da Pedagogia Tradicional, que passava a propor determinada metodologia de trabalho.

OS PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS DA PEDAGOGIA TRADICIONAL

Pautadas nas transformações socioeconômicas e políticas e nas influências dos filósofos citados anteriormente, construiu-se a proposta

metodológica da Pedagogia Tradicional. O objetivo era a formação do ser instruído, para fazer frente às exigências contidas nas novas relações que se construía. Pretendia-se formar um homem ideal para melhorar a sociedade, para substituir as relações feudais. Essa elevação só seria possível por intermédio do contato com os melhores modelos.

“Não seria exagerado insistir no fundamento da educação tradicional, isto é, na pretensão de conduzir o aluno até ao contacto com as grandes realizações da humanidade” (SNYDERS, 1974, p. 16), como: aquisições científicas obras primas da arte e da literatura, raciocínios e demonstrações plenamente elaborados. Logo a proposta pedagógica partia do princípio de que educar era por o aluno em confronto com as grandes idéias morais prescritas. Era centrada em ensinar o aluno em seu dia-a-dia, com seus problemas, levando-o a buscar a essência verdadeira e mais elevada da realidade, por meio do acesso ao conhecimento.

As grandes obras da cultura eram um modelo ideal que resistia ao tempo, por isso era indispensável propiciar a leitura de obras clássicas, para que o aluno se deparasse com a realidade. Assim, a proposta da Pedagogia Tradicional prescreve a necessidade de inserir um modelo a ser seguido pelo aluno. Segundo Snyders (1974, p. 17) de acordo com a proposta pedagógica da pedagogia tradicional, “educar é propor modelos, escolher modelos, conferindo-lhes uma clareza, uma perfeição, em suma, um estilo que, através da realidade do dia a dia, não será possível atingir”.

Acreditava-se que os clássicos promoveriam a sabedoria no aluno, para que ele vivesse em sociedade sem “[...] que a experiência quotidiana, a experiência directa confinem a criança na verificação das dificuldades das misérias, das falhas” (SNYDERS, 1974, p. 16). Ou seja, por meio deles seria possível sair da alienação, do viver confinado aos problemas do dia-a-dia, permitindo buscar uma compreensão mais aprofundada para melhorar sua vida. Entretanto, a sabedoria seria apropriada apenas se o aluno lesse os clássicos, pois não se aprendia só ouvindo palavras.

Snyders (1974) relata que o modelo era a condição indispensável para que o aluno desabrochasse. Por meio dos clássicos havia o contato

com a originalidade de uma obra, com o que ela tem de melhor. Quando o aluno entra em contato ela, conhece-a e se apropria do conhecimento para sua formação. Pode ser penoso num primeiro momento, pois o objetivo da leitura exige esforços e sofrimento. Entretanto, após conseguir compreender a obra clássica, o aluno atinge a essência da obra, e aí surge uma alegria, uma satisfação, pois algo foi aprendido. Para que ocorra a aprendizagem, entretanto, a intervenção do professor é indispensável, pois “[...] entre a dispersão das distrações e a intuição transparente dum teorema, a distância é tão grande que é imprescindível um mediador.” (SNYDERS, 1974, p. 25).

Nessa tendência, o professor tem a sabedoria e cabe a ele transmitir as conquistas da razão humana para os alunos. Ou seja, na escola o conhecimento deve estar com o professor, ele domina o conhecimento científico, por isso se espera que esteja bem preparado, estude muito. Ele tem que dar conta de dois obstáculos: o primeiro está relacionado às dificuldades que a criança tem com o mundo, para se adaptar ao real. Neste caso o professor tem que apresentar ao seu aluno as questões do mundo com clareza. O segundo está relacionado à facilidade que o aluno tem para se dispersar, fazendo apenas o que gosta. Neste caso, cabe ao professor estabelecer a organização (SNYDERS, 1974, p. 25).

Ele deve definir sua metodologia de ensino, proporcionando uma mediação entre o aluno e os modelos, pois “[...] a experiência directa não se apresenta à criança com o rigor necessário ao seu progredir. Esse rigor só pode ser introduzido à custa de transformações profundas; poder-se-ia dizer que terá de ser inventado”. Isso leva Snyders (1974, p. 29) a afirmar que na Pedagogia Tradicional, o artificial é uma “etapa pedagógica necessária”. Desse modo, é necessária a disciplina em sala de aula para manter regras e uma relação de respeito entre alunos e professores.

Em um aspecto geral, a proposta educacional da Pedagogia Tradicional visa defender uma cultura geral, que se apóia na razão do conhecimento, para apropriar-se da essência do conhecimento. Levando em consideração que, “[...] a missão própria da escola é, antes de tudo,

apoiar-se no conhecimento” (SNYDERS, 1974, p. 46), a mesma deve mediar que, a sociedade existe “[...] não é equivalente a uma colecção de indivíduos e que possui coerência bastante para construir o nível superior dos ideais” (SNYDERS, 1974, p. 46). A escola é nessa perspectiva o caminho de propagação cultural e visa formar o homem ideal, liberto do senso comum, para viver em sociedade. É por intermédio dos modelos que o aluno vai adquirir os conhecimentos e estes, por sua vez, vão guiá-lo para o caminho correto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos realizados sobre os fundamentos da Pedagogia Tradicional, concluímos que ela nem sempre é compreendida de forma clara, por isso se faz necessário analisá-la a partir de seus determinantes históricos, filosóficos e sociais. Foi essa a contribuição que pretendemos dar com este trabalho.

Observamos que, diante das transformações socioeconômicas e políticas, no período de transição do modo de produção feudal para o capitalismo, surgiu esse método educacional. Ele foi essencial devido às exigências da nova sociedade, que buscava estabelecer novas relações entre os homens, agora pautadas na igualdade, não mais nos privilégios de nascimento. Era preciso educar os homens para atender às exigências do novo modelo econômico, político e social que se construía.

Com base nos pensadores, podemos observar que as correntes filosóficas sustentam as tendências educacionais, pois elaboram as bases que orientam os pressupostos do processo de ensino-aprendizagem. A Pedagogia Tradicional foi pautada por concepções de homem e conhecimento produzidas nos diferentes períodos históricos (Antiguidade, Idade Média e início da Idade Moderna) e eles afetaram a maneira de construir a proposta pedagógica, aqui voltada para a formação da essência do homem.

Podemos inferir que a Pedagogia Tradicional visava formar um homem ideal, por meio da utilização de modelos (os clássicos). Estes são apresentados com o objetivo de formar indivíduos livres, que para isso

deverão ser esclarecidos. Espera-se que o aluno se aproprie dos modelos para superar os problemas do dia-a-dia. Essa aprendizagem é mediada pelo professor, que por sua vez deve ter um grau de conhecimento mais elevado que o aluno e precisa exigir o respeito e a disciplina.

Até a realização desses estudos tínhamos uma compreensão totalmente distorcida do que é a Pedagogia Tradicional, que sempre foi alvo de duras críticas. Parece-nos que as mesmas se devem ao desconhecimento de sua proposta pedagógica, o que dificulta o acesso a qualquer informação mais consistente.

A primeira dificuldade que encontramos ao encarar o ensino tradicional é a extrema ambiguidade de que o termo vem carregado. Designa ao mesmo tempo um certo modo de educação [...] e a quase totalidade, o amálgama indiferenciado do que existe em nossos dias, incluindo naturalmente as estagnações, os erros directamente oriundos das deficiências presentes, quer no respeito a formação pobrezinha de tantos professores, quer no que toca à inadaptação dos edifícios escolares, não excluindo esses regulamentos antiquados que se mantêm precisamente porque os locais não permitem fazer melhor (SNYDERS, 1974, p. 13).

A partir do que foi exposto neste trabalho, concluímos que a Pedagogia Tradicional é pautada em um método que visa formar o homem ideal para as necessidades sociais. Ela foi tomando um sentido pejorativo ao longo dos anos, devido a sua substituição pelo método da Escola Nova, que nega a importância do acesso ao conhecimento e do ato de ensinar. Também a formação inadequada dos professores esvaziou a Pedagogia Tradicional de seu verdadeiro sentido. Desse modo, justifica-se a necessidade de buscar compreender seus verdadeiros propósitos e princípios, antes de condená-la sem reconhecer suas intenções.

Esperamos que esse capítulo tenha contribuído para mostrar que, antes de realizar a crítica, devemos aprender e exercitar a arte da reflexão. Finalmente, é necessário esclarecer que não pretendemos aqui fazer apologia ao retorno de tais práticas, limitadas porque desconsideraram a luta de classes e suas consequências para a distribuição

do conhecimento, além de não historicizar os conteúdos trabalhados. Gostaríamos apenas de demonstrar que ela também teve aspectos positivos, não se resumindo a uma pedagogia fracassada e retrógrada. Em muitos s ela é até mais avançada que as escolanovistas, pois garante maior acesso aos conteúdos.

REFERÊNCIAS

ANDERY, Maria Amália Pie Abib et al. Olhar para a história: caminho para a compreensão da ciência hoje. In: ANDERY, Maria Amália Pie Abib et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. São Paulo: EDUC, 1999. p. 9-15.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ORDONEZ, Marlene; QUEVEDO, Júlio. **História**. São Paulo: IBEP, 1999.

PEREIRA, Maria Eliza Mazzilli; GIOIA, Sílvia Catarina. Do feudalismo ao capitalismo: uma longa transição. In: ANDERY, Maria Amália pie Abib et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. São Paulo: EDUC, 1999. p. 163-178.

SAVIANI, Dermeval. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, D.T. (Coord.). **Filosofia da educação brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

SNYDERS, Georges. A educação tradicional. In: SNYDERS, Georges. **Pedagogia progressista**. Coimbra, Portugal: Livraria Almedina, 1974, p. 13-48.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência**. São Paulo: Centauro, 2002.

METODOLOGIAS ATIVAS E DESIGN THINKING NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Andreia de Bem Machado⁵⁰

INTRODUÇÃO

A formação dos profissionais, ao longo dos anos, foi pautada em metodologias tradicionais, influenciadas por modelos fragmentados, que compartmentam o conhecimento em campos altamente especializados. Isso tornou-se visível nas Instituições de Ensino Superior, com a subdivisão da instituição em departamentos, áreas, campos e cursos, estes em períodos modelados por disciplinas estagnadas. Nesse contexto, o processo de ensino restringiu-se à repetição e à reprodução do conhecimento e, assim, o professor passou a ser um transmissor de conteúdos, e o estudante um repetidor de conteúdos. Este, dessa forma, assume uma postura passiva e reprodutora, sem criticar ou refletir sobre o que está sendo abordado pelo educador.

A sociedade atual, baseada no conhecimento, imersa em tecnologias inovadoras atreladas aos meios de comunicação, é influenciada pelo uso de novas ferramentas no fazer pedagógico, trazendo processos inovadores. Uma das ferramentas que têm demonstrado eficácia na busca por inovação no processo de ensino adotado pelos professores é o *design thinking*. Segundo Vianna *et al.* (2012), o *design thinking* está atrelado à forma de ver as coisas e resolver os problemas, pois utiliza-se de um tipo de raciocínio pouco convencional no meio acadêmico, o pensamento abduutivo, que é um processo participativo para formar hipóteses explicativas. Os autores destacam que “é pensando de maneira abduitiva que o *designer* constantemente desafia seus padrões, fazendo e desfazendo conjecturas, e transformando-as em oportunidades para a inovação” (VIANNA *et al.*, 2012, p. 14).

⁵⁰ Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento, professora do curso de Pedagogia na Faculdade Municipal da Palhoça e professora no curso de Engenharia de Produção na Favim/Uniassevi (Brusque/SC). CV: <http://lattes.cnpq.br/7989672693830959>

O *design thinking* é usado no processo de ensino-aprendizagem com ferramentas para as equipes multidisciplinares inovarem no seu fazer pedagógico no contexto educacional.

A aprendizagem na sociedade do conhecimento pressupõe um aprendiz autônomo, crítico e formador de opinião. Essas metodologias utilizam-se da problematização como meta para motivar o aprendiz a desenvolver reflexões de ideias mediante o problema apresentado, relacionando sua história e seu passando de modo a ressignificar as suas descobertas para aplicá-las na prática. Frente à problematização, o aprendiz reflete sobre a informação produzindo o conhecimento com o objetivo de solucionar as dúvidas e inquietações referentes aos problemas, promovendo, assim, o seu próprio desenvolvimento a partir da construção e reconstrução do saber (SILVA; MACHADO, 2017).

Considerando as metodologias ativas de aprendizagem (SILVA; MACHADO, 2017) e o *design thinking*, cabe um destaque à Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), que vem do termo em inglês *Problem Based Learning* (PBL), tendo como objetivo estabelecer um método pedagógico focado no aprendiz, cuja meta é a aprendizagem ativa a partir da colaboração e motivação, fatores que intensificam o espaço de aprendizagem instigando maior interesse na formação.

Conforme Farias, Spanhol e Souza (2016), a Aprendizagem Baseada em Problema inclui atividades projetadas para permitir que o aprendiz adquira conceitos teóricos integrados à necessidade do desenvolvimento de habilidades relacionadas a interação social, trabalho em grupo, liderança, resolução de conflito, comunicação e colaboração. O desenvolvimento da APB pode ser configurado por meio da apresentação de um relatório ou qualquer outro artefato do resultado do processo de aprendizagem. A Aprendizagem Baseada em Problema enfatiza o conhecimento tácito do aprendiz, que é evidenciado na análise e resolução do problema a partir da sua experiência pessoal e profissional e, portanto, destaca-se como uma etapa importante para a aprendizagem, bem como para o contexto da sala de aula

Com base nessa contextualização, o objetivo deste estudo é mapear as intersecções entre *design thinking* e a metodologia ativa na formação de professores. Para tanto, o capítulo está planejado em cinco seções. A primeira, anteriormente explicitada, intitula-se “Introdução”. Na segunda seção, apresentam-se os procedimentos da pesquisa. Na terceira seção, mostra-se de modo detalhado o resultado bibliométrico de pesquisa, baseado no cenário das publicações científicas da área. Na quarta seção, são explicitadas as considerações finais. Por último, na quinta seção, elencam-se as referências utilizadas.

CAMINHO METODOLÓGICO

Com o intuito de atender à problemática da pesquisa deste estudo, trabalhou-se a partir da metodologia exploratório-descritiva, com o objetivo de delinear o tema e aumentar a familiaridade dos pesquisadores com o fato, contribuindo para ampliar os conceitos inerentes ao tema em estudo (MARCONI; LAKATOS, 2010).

Como método de pesquisa da literatura, utilizou-se a busca sistemática em uma base de dados on-line, seguida de uma análise bibliométrica dos resultados. A bibliometria é uma metodologia oriunda das ciências da informação que, com base em análise quantitativa, permite mapear publicações a partir de registros bibliográficos armazenados em bases de dados (FEATHER; STURGES, 2003; SANTOS; KOBASHI, 2009). Desse modo, considera-se que a proposta metodológica definida atende à problemática de pesquisa, orientando a construção de um estudo que esteja alinhado com o seu objetivo geral.

PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Para a análise bibliométrica, o estudo foi elaborado em três etapas distintas: planejamento, coleta de dados e análise de resultados. Essas etapas aconteceram de modo integrado e síncrono para responder à pergunta norteadora da pesquisa: como utilizar o *design thinking* e a metodologia ativa na formação de professores?

O **planejamento** iniciou-se no mês de abril de 2018, quando a pesquisa foi efetivada. No escopo do planejamento, foi estipulada como relevante para o domínio da pesquisa a base de dados Scopus (<http://www.scopus.com>), devido a sua importância no meio acadêmico, seu caráter interdisciplinar, sua atualidade e também por ser uma das maiores bases de resumos e referências bibliográficas de literatura científica revisada por pares.

Considerando-se o problema de pesquisa, delimitaram-se os termos de busca no início da fase 2 – **coleta de dados** –, e eles foram definidos como “*design thinking*” and “*active methodology*” and “*teacher training*”. Como princípio básico para a busca, optou-se pela utilização dos termos nos campos “Title”, “Abstract” e “Keyword”, sem restrição temporal, de idioma ou outra qualquer que possa limitar o resultado. Essa fase recuperou um total de 32 trabalhos indexados, com o primeiro registro datado de 2014 e o último de 2020.

Na terceira fase, de **análise de resultados**, identificou-se que os trabalhos foram escritos por 19 autores, vinculados a 6 instituições. Foram utilizadas 121 palavras-chave para identificar e indexar as publicações, que se apresentam distribuídas em oito áreas do conhecimento. O Quadro 1 apresenta o resultado da coleta de dados numa análise bibliométrica geral dos resultados obtidos na base de dados Scopus.

Base de dados	Scopus
Termos de busca	" <i>design thinking</i> " and " <i>active methodology</i> " and " <i>teacher training</i> "
Campos de busca	Title, Abstract, Keyword
Trabalhos	7
Autores	19
Instituições	6
Países	4
Palavras-chave	121
Áreas do conhecimento	6

Quadro 1 – Bibliometria dos termos de busca

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Sete trabalhos científicos compõem a amostra para uma análise bibliométrica geral das publicações. As áreas compreendidas são: Ciência da Computação; Ciências Sociais; Matemática; Ciências da Terra e Planetárias; Energia e Ciência Ambiental. Os trabalhos foram publicados entre 2014 e 2020, o que permite tecer o estado da arte do tema a partir da base de dados consultada. Sendo que nos anos de 2015, 2016, 2017 e 2019 não houve publicações.

Para a apreciação dos resultados de maneira mais aprofundada na análise bibliométrica, fez-se a exportação dos dados para um *software* de gerenciamento bibliográfico denominado EndNoteWeb. Na sequência, organizou-se uma planilha de dados eletrônica com as informações definidas como relevantes para o estudo: distribuição temporal; principais autores, instituições e países; tipo de publicação na área; principais palavras-chave; trabalhos mais referenciados.

APRESENTAÇÃO DE DADOS E DISCUSSÕES

Inicialmente, analisou-se a distribuição temporal dos trabalhos, o que permitiu identificar que a primeira publicação está datada de 2014, com dois artigos nesse ano. Nos anos de 2015, 2016 e 2017 não houve publicações. No ano de 2018, teve-se um aumento de ocorrências, com a publicação de três artigos. Em 2019, não tivemos publicações. Em 2020, houve um decréscimo novamente, com a publicação de dois artigos. Essa frequência mostra a descontinuidade e a carência de pesquisas na área. Para melhor visualizar esses dados, elaborou-se o Gráfico 1.

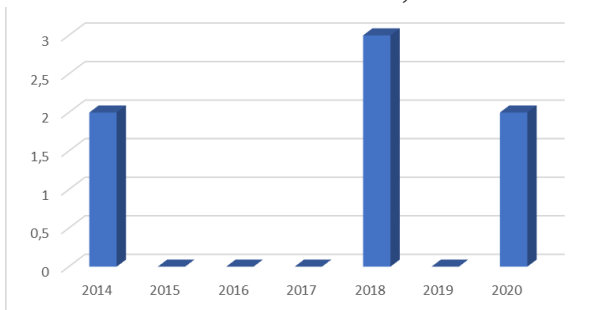


Gráfico 1 – Distribuição dos trabalhos publicados por ano

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Percebe-se que as pesquisas na área podem ser consideradas incipientes, pois apresentam-se, segundo análise quantitativa, em pequena proporção. Infere-se, a partir desse olhar, a necessidade de ampliação das pesquisas relacionadas às temáticas *design thinking*, formação de professores e metodologia ativa, para que seja possível a exploração de novas metodologias de ensino, as quais permitam a formação de indivíduos críticos que integrem a sociedade contemporânea – uma sociedade do conhecimento. Seguindo-se essa análise, destacam-se no último ano, 2020, duas pesquisas indexadas, como apresentado no Quadro 2.

Autor	Tipo de Publicação	Título original da publicação	Resumo do artigo
Rodríguez-Medina, Gómez-Carrasco, Miralles-Martínez e Aznar-Día	Artigo	<i>An evaluation of an intervention programme in teacher training for geography and history: A reliability and validity analysis</i>	O artigo explicita que as ferramentas utilizadas para a formação de professores foram projetadas com base em quatro dimensões (metodologia, motivação, satisfação e percepção).
Ricardo-Barreto, Molinares, Llinás, Santodomíngo, Acevedo, Rodríguez, Navarro e Villa	Artigo	<i>Trends in using ict resources by professors in heis (higher education institutions)</i>	O artigo tem como objetivo reconhecer e analisar as tendências de uso das TIC (hardware, software e recursos educacionais digitais) por professores do ensino superior da região de Antioquia (Colômbia) e caracterizar essa população de acordo com seu contexto.

Quadro 2 – Ocorrências de *design thinking*, formação de professores e metodologia ativa na base de dados Scopus em 2020

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Observa-se, no Quadro 2, a presença de dois trabalhos em que se explicita que o *design thinking* na formação dos professores está

intersectado com metodologias ativas, contribuindo no processo ensino-aprendizagem para a construção e reconstrução significativas de novos conhecimentos. Os artigos publicados também explicitam abordagens pedagógicas adequadas e ferramentas para melhorar o ensino que inovam a aprendizagem dos alunos, como a Aprendizagem Baseada em Problemas e a Aprendizagem Baseada em Projetos.

A partir de um olhar sistêmico e direcionado aos sete trabalhos localizados, verifica-se uma variada lista de países que se destacam. A Espanha é o país com maior destaque, com 43% das publicações totais, ou seja, três artigos. Em segundo lugar, tem-se país indefinido, com 29% das ocorrências, ou seja, dois trabalhos. Em terceiro lugar Colômbia e Estados Unidos, com um artigo em cada país. O Gráfico 2 demonstra a relação entre países e publicações indexadas na área segundo a base de dados Scopus.

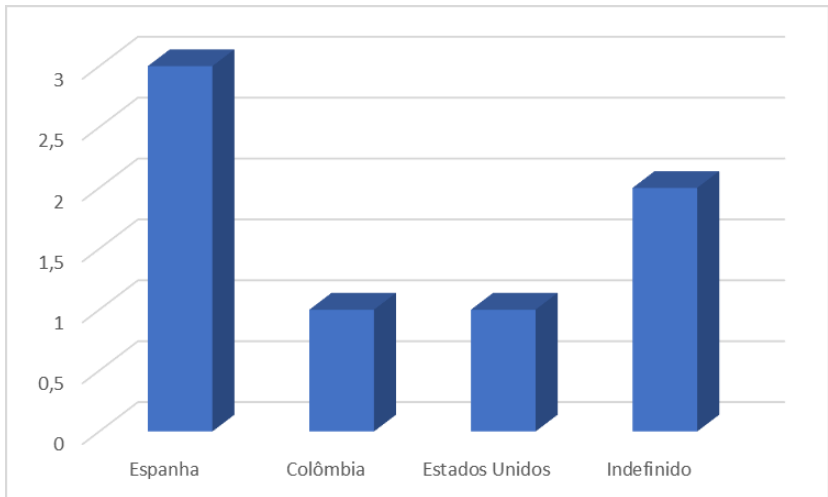


Gráfico 2 – Distribuição das pesquisas por países

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Outra análise quantitativa realizada a partir de um olhar bibliométrico está relacionada ao número de autores que aparecem no resultado da busca. A pequena quantidade de pesquisadores permite afirmar que

não existem destaques na área, mas que ela ainda está em construção e desenvolvimento e que os especialistas que nela atuam apresentam-se em número variado de acordo com o país de origem. Observa-se que dos 19 autores, cada um publicou um artigo.

Segundo o levantamento geral, foi possível analisar-se ainda as áreas de concentração dos artigos, que se situam nos seguintes campos do conhecimento: Ciência da Computação; Ciências Sociais; Matemática; Ciências da Terra e Planetárias; Energia e Ciência Ambiental, conforme ilustra o Gráfico 3.

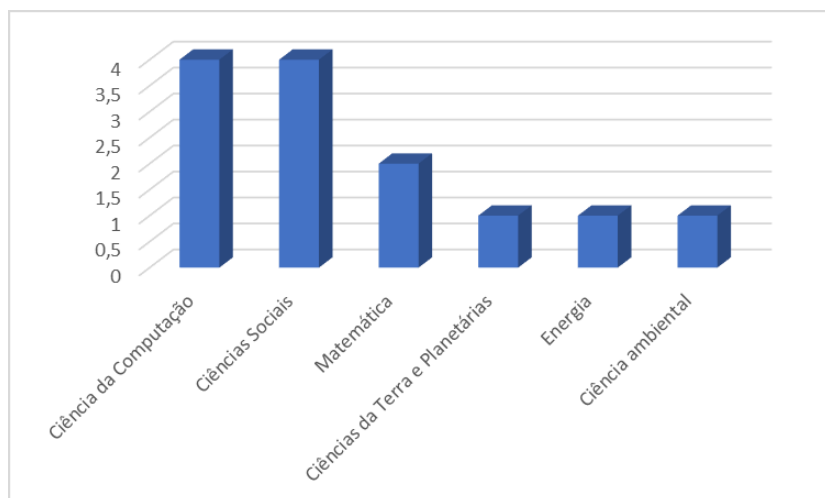


Gráfico 3 – Áreas do conhecimento das publicações localizadas

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Verifica-se que a maior concentração de publicações está nas áreas de: Ciência da Computação e Ciências Sociais, com 31% dos trabalhos, seguidas da área de Matemática, com 15%.

Outra análise realizada a partir da análise bibliométrica, com base no grupo de trabalhos recuperados na base de dados Scopus, foram as palavras-chave adotadas, as quais se sintetizam em 151 termos. O destaque ficou para “Aprendizado ativo”, “Treinamento de Pessoa”, “Alunos” e “Treinamento de professor”, com duas ocorrências. As demais ocorrências

não foram consideradas neste capítulo, pois aparecem com frequência considerada baixa: apenas uma vez. Na Figura 1, destacam-se as ocorrências mais frequentes das palavras-chave.



Figura 1 – Palavras-chave que intersectam a pesquisa sobre *design thinking*, metodologia ativa e formação de professores

Fonte: Elaborada pela autora (2020)

Na análise das palavras-chave, percebe-se que o debate sobre a intersecção entre *design thinking*, metodologia ativa e formação de professores congrega questões relacionadas à educação, com destaque para os temas “currículo”, “desenho”, “ensino” e “design de produto”. Isso enfatiza uma proposta ativa de construção do conhecimento, caracterizando a exigência de novas metodologias no fazer pedagógico.

Por fim, numa análise de cunho qualitativo, percebeu-se que a discussão envolve ainda a preocupação com novas metodologias que possam ser utilizadas na formação do professor, trazendo à tona questões como ensinar com a lente do *design*. Esse fato se constitui numa nova forma de fazer educação que não se limita a conteúdos científicos nem a práticas tradicionais de ensino. Ainda permeia o debate a evolução das tecnologias de comunicação digital, num processo amplo que envolve aluno, professores, instituição de ensino, família e sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tratar do tema “*design thinking*, metodologia ativa e formação de professores” implica debater aspectos relacionados ao processo didático-pedagógico de ensinar e aprender, tópicos esses atrelados a ferramentas inovadoras que formem um sujeito crítico e autônomo. Constatou-se que com o uso da metodologia ativa pensando nas competências dos professores e na aprendizagem baseada na problematização, evidenciou-se uma melhora em todas as dimensões do processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, destaca-se a preocupação com o trabalho na área educacional em busca de qualidade no atendimento e na prestação de serviços. Além disso, o uso de ferramentas inovadoras no processo de ensino-aprendizagem promove a interação, pois exige que a abordagem seja centrada no aluno e contemple várias estratégias de ensino que adotem a lente do design para atender aos diferentes tipos de aprendizagem.

O mapeamento científico da produção relacionada ao tema “*design thinking* na formação de professores”, feito na base de dados Scopus, permitiu uma análise bibliométrica que descrevesse as principais discussões da contemporaneidade e a interseção entre as áreas. Como resultado, identificou-se que a pesquisa emerge no campo multidisciplinar, intersectando as discussões nos campos: Ciência da Computação; Ciências Sociais; Matemática; Ciências da Terra e Planetárias; Energia e Ciência Ambiental.

Finalmente, evidenciou-se que as discussões sobre *design thinking*, metodologia ativa e formação de professores carecem de estudos e compartilhamento de boas práticas já realizadas. Sugere-se, assim, que estudos nas diferentes áreas sejam analisados e ampliados por um olhar integrado no fazer educacional e que sejam intersectados com planejamentos e práticas educacionais, promovendo ações para educação continuada dos docentes.

REFERÊNCIAS

FARIAS, G. F.; SPANHOL, F. J.; SOUSA, M.V. The use of LMS to support PBL practices: A systematic review. **Journal of Research & Method in Education**, v. 6, p. 3, 2016.

FEATHER, J.; STURGES, R. P. **International encyclopaedia of information and library science**. [s.l.]: [s.n.], 2003. Disponível em: http://mlisuok.weebly.com/uploads/2/6/9/0/26907671/international_encyclopedia_of_information_ind_library_science.pdf. Nova Iorque. Routledge. Acesso em: 21 maio 2017.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

RICARDO-BARRETO, Carmen Tulia; MOLINARES, Daladier Jabba; LLINÁS, Humberto; SANTODOMÍNGO, Judith M Peña; ACEVEDO, Cinthia Milena Astorga; RODRÍGUEZ, Pedro D Acevedo; NAVARRO, Claudia P Baloco; VILLA, Sandra M Villarreal. Trends in Using ICT Resources by Professors in HEIs (Higher Education Institutions). **Journal Of Information Technology Education: Research**, [S.L.], v. 19, p. 395-425, 2020. Informing Science Institute. <http://dx.doi.org/10.28945/4601>.

RODRÍGUEZ-MEDINA, Jairo; GÓMEZ-CARRASCO, Cosme J.; MIRALLES-MARTÍNEZ, Pedro; AZNAR-DÍAZ, Inmaculada. An Evaluation of an Intervention Programme in Teacher Training for Geography and History: a reliability and validity analysis. **Sustainability**, [S.L.], v. 12, n. 8, p. 3124-3134, 13 abr. 2020. MDPI AG. <http://dx.doi.org/10.3390/sul2083124>.

SANTOS, R. N. M.; KOBASHI, N. Y. Bibliometria, cientometria, infometria: conceitos e aplicações. **Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação**, Brasília, v. 2, n. 1, p. 155-172, 2009. Disponível em: <http://inseer.ibict.br/ancib/index.php/tpbci/article/viewArticle/21>. Acesso em: 12 maio 2017.

SILVA, A. R. L. MACHADO. A. B. Práticas de Coaching como Ação Inovadora para Potencializar o Aprendizado. In: SILVA, Andreza Regina Lopes da; BIEGING, Patricia; BUSARELLO, Raul Inácio (org.). **Pimenta Cultural**, São Paulo, 2017, v. 1, p. 10-27. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/metodologia-ativa-na-educacao>. Acesso em: jan. 2021.

VIANNA, M. *et al.* **Design thinking: inovação em negócios**. Rio de Janeiro: MJV, 2012.

PARADIGMAS TEÓRICOS, MÉTODOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM: O PLANEJAMENTO DE CURSOS E UNIDADES CURRICULARES

Ana Elisa Melo⁵¹
Luciana Signor Esser⁵²
Angelita C. Melo⁵³

INTRODUÇÃO

O relatório Iniciativa Conjunta de Aprendizagem alertou o mundo para a urgência de reagir às necessidades da força de trabalho em saúde como uma pré-condição crítica para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (JOINT LEARNING INITIATIVE 2004). Os problemas de recursos humanos são agravados pelas mudanças demográficas e epidemiológicas que ampliam o uso dos sistemas de saúde. A escassez de profissionais da saúde; formação inadequada (estratégias e conteúdo), para realizar as atividades; dificuldade de reter e atrair trabalhadores; envelhecimento e substituição de profissionais da saúde são os problemas mais comuns. (CERQUEIRA *ET AL.* 2012; JOINT LEARNING INITIATIVE 2004).

A formação dos profissionais da saúde necessita se desenvolver com o objetivo de formar profissionais capazes de conduzir seu próprio processo de aprendizagem, sendo capaz de se adaptar às mudanças, raciocinar criticamente e tomar decisões com base em sua própria avaliação. Nesse contexto, de insuficiência em relação à quantidade e qualidade da força de trabalho em saúde, o processo de formação de profissionais que atenderam às necessidades de saúde da sociedade é um aspecto crítico, para a mudança nos sistemas de saúde. (MARIN *ET AL.* 2010; NIGEL CRISP & LINDOLN CHEN 2014; VEIGA 2015).

⁵¹Mestranda. Farmácia Clínica, Assistência Farmacêutica e Saúde Coletiva (UFSJ).
CV: <http://lattes.cnpq.br/3534725370633445>

⁵²PharmD, MSc. Farmácia Clínica, Assistência Farmacêutica e Saúde Coletiva (UFSJ),
Berlín - Alemanha. CV: <http://lattes.cnpq.br/7682008489884842>

⁵³PharmD, MSc. Farmácia Clínica, Assistência Farmacêutica e Saúde Coletiva (UFSJ),
professora associada (UFSJ). CV: <http://lattes.cnpq.br/3631587272605485>

A compreensão de que o foco da formação profissional não deve ser a doença ou os medicamentos, mas as múltiplas dimensões do sujeito real ou a integridade do profissional em outras áreas, tornaram obsoleto o currículo tradicional (GEMIGNANI 2012; XAVIER *ET AL.* 2014). Currículos focados na estrutura/conteúdo e no professor (enquanto o estudante é apenas um receptor de informações); fragmentados em ciclos básicos e clínicos/profissionais, focados em doenças/medicamentos, são incapazes de formar profissionais com o objetivo de atenderem às necessidades atuais da sociedade (LIMA *ET AL.* 2015; NIGEL CRISP & LINDOLN CHEN 2014; ALMEIDA *ET AL.* 1999; PRADO *ET AL.* 2012; SAGHAFI *ET AL.* 2014).

O desafio é transformar o ensino em uma perspectiva formativa e somativa, enfatizando a aquisição de competências e não de conhecimento. A busca por métodos de ensino-aprendizagem e avaliação adequados ao desenvolvimento de cada competência é outro desafio (HOLDSWORTH & THOMAS 2015; LIMA *ET AL.* 2015; SOUZA *ET AL.* 2016; PRADO *ET AL.* 2012; CERQUEIRA *ET AL.* 2012). Adicionalmente, a educação precisa evoluir objetivando a formação de profissionais capazes de conduzir seu próprio processo de aprendizagem, de se adaptar às mudanças, raciocinar criticamente e tomar decisões baseados em sua própria avaliação, mas apoiados nas melhores evidências disponíveis. (HOLDSWORTH & THOMAS 2015).

Na educação baseada em competências ou aptidão, bem como a relação professor-estudante, a aprendizagem é regida pelo princípio da autonomia do estudante, autodeterminação, auto avaliação e foram mostrados como novos paradigmas educacionais (SAGHAFI *ET AL.* 2014). Chickering e Gamson sugeriram que os sete elementos para uma boa prática no ensino em graduação são: 1. Incentivar o contato entre estudantes e professores, pois o convívio dentro e fora das aulas é o fator importante na motivação e envolvimento dos estudantes; 2. Desenvolver a reciprocidade e a cooperação entre os estudantes, tornando o aprendizado colaborativo e social; não é competitivo e isolado, trabalhar com outras pessoas geralmente aumenta o envolvimento no aprendizado; 3. Incentivar a aprendizagem ativa. Os estudantes não aprendem nas

aulas apenas ouvindo os professores, memorizando tarefas e cuspidando respostas; 4. Fornecer *feedback* imediato, os estudantes precisam de *feedback* adequado sobre o desempenho; 5. Enfatizar o tempo na tarefa: usar bem o tempo é essencial para estudantes e profissionais; os estudantes precisam de ajuda, para aprender a gerenciar o tempo com eficiência; 6. Comunicar expectativas elevadas, são importantes para todos os que estão mal preparados, para aqueles que não desejam se esforçar e para os brilhantes e bem motivados; 7. Respeitar talentos diversos e formas de aprender, as pessoas trazem diferentes talentos e estilos de aprendizagem para a faculdade (CHICKERING & GAMSON 1987).

Embora a literatura indique a relação professor-estudante como mediadora da aprendizagem em uma educação baseada em competências, o corpo docente frequentemente possui dificuldades em alinhar os fundamentos teóricos do ensino por competências. Os tipos de estímulos de aprendizagem, seus cenários de desenvolvimento, métodos de ensino-aprendizagem, métodos de avaliação, autonomia para o estudante, bem como a necessidade de supervisão do professor (KUBAT 2017). Justificando a necessidade deste capítulo que revisa, sistematiza e propõe alinhamento dos elementos da formação com as teorias de Benjamin Bloom e George Miller (BLOOM *ET AL.* 1956; MILLER 1990), além de propor uma adaptação da pirâmide de Miller (CRUESS *ET AL.* 2016).

DESENVOLVIMENTO

Atualmente, a maior parte do sistema educacional dos profissionais da saúde concentra-se na transferência de informações. Os estudantes, em uma sala de aula e por meio de aulas expositivas, são espectadores passivos do conhecimento, como se fossem telas limpas ou incapazes de acessá-lo ativamente com o apoio do docente (CURY 1998; CORONEL & SILVA 2006). Já em 1948 havia a discussão de que este processo de ensino, fragmentado e descontextualizado da prática profissional, não formava bons profissionais da saúde (FOREHAND 2005; TREVISAN & GALL 2016).

A Taxonomia de Bloom propõe três domínios como elemento de organização da formação por competências de profissionais da saúde na educação superior. Os domínios cognitivo (conhecimento), afetivo (atitudes) e psicomotor (habilidades) são organizados hierarquicamente de acordo com a progressão da competência do estudante (BLOOM *ET AL.* 1956; FERRAZ & BELHOT 2010; FOREHAND 2005; GALHARDI & AZEVEDO 2013). Esta taxonomia vem sendo desenvolvida há décadas e desde então continua relevante para o planejamento e o delineamento dos cursos, planos de ensino, a seleção de métodos de ensino-aprendizagem e de avaliação. Contudo, suas categorias não são de simples aplicação devido à sobreposição significativa entre as mesmas e diferentes interpretações o que frequentemente gera desalinhamento nos planos de ensino e atividades de aprendizagem e avaliativas (TREVISAN & GALL 2016; GALHARDI & AZEVEDO 2013; CHAPMAN 2006; CORONEL & SILVA 2006; FOREHAND 2005).

Em uma abordagem inovadora, George Miller propôs a Pirâmide de Miller para organizar a formação e avaliar o nível de competência clínica. Dividido em quatro níveis, em ordem de complexidade, sendo “sabe” (conhecimento) o nível mais baixo, depois “sabe como” (conhecimento do processo de trabalho), “mostra como” (desempenho profissional em ambiente controlado) e “faz” (desempenho profissional em ambiente real) (LIMA & VLEUTEN 2011; CRUESS *ET AL.* 2016). Os dois primeiros níveis da base da pirâmide, estão relacionados ao conhecimento e pertencem ao domínio cognitivo de Bloom. Os dois níveis seguintes englobam também aspectos do domínio psicomotor e afetivo da Taxonomia de Bloom.

De forma complementar aos processos de ensino-aprendizagem, a avaliação tem entre os seus principais papéis a promoção do *feedback*, que tem a função de informar os sujeitos avaliados sobre seu progresso e dar oportunidades de avanço nas competências. O *feedback* que é fornecido pelo professor deve permitir ao estudante reconhecer os erros não como falha, mas como algo que pode ser trabalhado e aprimorado, favorecendo seu desenvolvimento (ESMESR *ET AL.* 2016; FACULTY 2007). Outras funções gerais são o planejamento, tomada de decisão, seleção,

classificação e ajuste de práticas pedagógicas (OLIVEIRA & SANTOS 2005; AIRASIAN 1991; FACULTY 2007).

A avaliação também oportuniza a identificação do nível de autonomia e de supervisão necessária durante a formação. A aquisição da autonomia do estudante para executar um procedimento ou serviço específico deve ser organizada em fases. Na primeira etapa, o estudante descreve a técnica ou procedimento apropriado e suas possíveis complicações e soluções; o segundo etapa, observa um procedimento ou serviço por um especialista. Na terceira etapa, realiza pelo menos três vezes sob observação com opinião favorável dos especialistas e na quarta etapa, ganha autonomia para fazê-lo sozinho. Na última fase, onde o estudante se torna um especialista, o professor determina um conjunto de competências a serem alcançadas, que devem ser organizadas em ordem crescente de autonomia, o tempo de formação nessa fase depende da aquisição de autonomia na habilidade necessária para o desempenho profissional esperado (VEIGA, 2015).

Finalmente, embora nenhuma correlação tenha sido descrita na literatura entre as teorias propostas por Miller e Bloom, observamos que existem semelhanças entre elas e existem conexões que precisam ser feitas. O modelo de pirâmide proposto por Miller considera que para o nível “como fazer” apenas os domínios cognitivo e psicomotor precisam ser trabalhados, desconsiderando o domínio afetivo. Ao estratificação de Miller, não foi encontrada correlação entre a aplicação dos cenários de prática, o nível de autonomia e a supervisão do estudante em relação à evolução da competência do estudante. A Figura 1 sistematiza os domínios propostos por Benjamin com a Pirâmide de Miller e os cenários de prática que podem ser usados nesse processo. Optou-se por formato distinto do de pirâmide, pois a estrutura de base e ponta pode dar impressão equivocada de quantidade ou foco da formação. Na Figura 2, todas essas informações que foram publicadas isoladamente são sistematizadas.

Figura 1: Alinhamento dos domínios propostos por Benjamin Bloom e pirâmide de Miller revisada, nível de competência e estímulos e ambientes de formação.

**N í v e l d e
C o m p e t ê n c i a**
(C O N S E L H O
F E D E R A L D E
F A R M Á C I A 2 0 1 6)

Estímulos e ambiente real
(CONSELHO FEDERAL DE
FARMÁCIA 2016; VEIGA
2015)

Pirâmide de Miller
(CRUICKSHANK 2016)

Domínio Afetivo
(FOREHAND 2005)

Domínio Psicomotor
(FOREHAND 2005)

**Domínio Cognitivo
(verbo)** (ANDERSON &
KRATHWOHL 2001)

6. Criar (planejar e produzir)	5. Internalizar sistema de valores (adotar comportamento)	5. É	Avançado	Prática baseada na comunidade, desempenhada em ambiente real, produto, serviço, paciente e performance profissional
Avaliar (checar e criticar)	4. Sistema de organização de valores pessoais	4. Paz		

Progressão de Competência

- Analisar (diferenciar, organizar, atribuir e concluir)
- Articulação (combinar, integrar habilidades)
- Desenvolver precisão (combinar, integrar habilidades)
- Manipulação (seguir instruções)
- Imitação (cópia)

2. Compreender (interpretar, exemplificar, classificar, resumir, inferir, comparar e explicar)

Lembrar (reconhecer e reproduzir)

Intermediário

Ambiente, produto, serviço, paciente e desempenho profissional simulado

2. Contexto teórico da atuação profissional (filmes, procedimentos operacionais padrão, visita técnica, casos clínicos, imagens ou exercícios de resolução de problemas)

Inicial

Informações teóricas da atuação profissional (livros, apostilas, textos, discussões de casos, pré-leitura, análises crítica de artigos, leitura, cenários e apresentações)

2. Sabe Como

1. Sabe

Figura 2: Alinhamento entre o nível de competência do estudante e às práticas de ensino-aprendizagem.

Característica	Informação
Miller: Sabe' Bloom: Cognitivo Inferior²	
Nível de competência	Inicial ³
Cenário de ensino-aprendizagem	Caso do estudante, área verde, laboratório de computação, laboratório de recursos audiovisuais, sala de aula ³
Prática ensino-aprendizagem	Resposta curta, múltipla escolha ⁴ , mapas mentais/conceituais ⁵ , café mundial ⁶ , aprendizagem baseada em problemas ^{6,7,8} , aprendizagem baseada em equipes ⁸ , aprendizagem baseada em projeto ⁹ , aula expositiva ¹⁰ , gamificação ¹¹ , aprendizagem baseada em classe mundial ¹² , <i>fishbowl</i> ou gugo ¹³ , sala de aula invertida ¹⁴ , método quebra-cabeça ¹⁵
Autonomia e supervisão	O estudante realizou uma atividade com autonomia com a supervisão indireta do corpo docente ¹⁶
Prática ensino-aprendizagem	Carrões de aplicação, papel de um minuto, matriz de memória, resumo de uma frase, teste factual, ponto mais confuso, listagem ¹⁷ , teste oral ^{17,18} , escrito, exame baseado no computador ¹⁸ , tarefa de avaliação de classe ¹⁹ , questões de resposta curta (SAQ) ^{20,23} , itens correspondentes estendidos (EMI), perguntas dissertativas modificadas, questões múltipla escolha (MEQs) ^{17,25} , exame oral estruturado/viva, ensaios estruturados, questões estruturadas de resposta curta ²³ , resumos ²⁴
Avaliação em grupo	Aprendizagem baseada em equipes ⁸ , trabalho em grupo ²²
Miller: Sabe como' Bloom: Cognitivo Superior²	
Nível de competência	Inicial ³
Cenário de ensino-aprendizagem	Sala de aula, laboratório de computação, laboratório de recursos audiovisuais ³
Prática ensino-aprendizagem	Aprendizagem baseada em problemas ^{7,8} , aprendizagem baseada em equipes ⁸ , aprendizagem baseada em projeto ⁹ , gamificação ¹¹ , aprendizagem baseada em classe mundial ¹² , <i>fishbowl</i> ou gugo ¹³ , sala de aula invertida ¹⁴
Autonomia e supervisão	O estudante realizou uma atividade com autonomia sem a supervisão indireta do corpo docente ¹⁶
Avaliação individual	Genários Baseados em Problemas, baseado em casos, questões de múltipla escolha ⁴ , redação ¹⁷ , teste oral ^{17,18} , MEQs, EMI, perguntas dissertativas modificadas ^{17,25} , escrito, exame baseado no computador ¹⁸ , discussão baseado em casos ^{19,24} , SAQ ^{20,23} , resumos ²⁴ , exame oral estruturado/viva, ensaios estruturados, questões estruturadas de resposta curta ²³
Avaliação em grupo	Aprendizagem baseada em equipes ⁸ , trabalho em grupo ²²

Miller: Mostra como Bloom: Cognitivo superior, psicomotor e domínio afetivo²

Nível de competência	Intermediário ³		
Cenário de ensino-aprendizagem	Simulação de todos os locais em que o farmacêutico pode trabalhar como sistema de atenção primária à saúde (unidades de saúde da família, farmácias, domicílio do paciente), atendimento médico secundário, atendimento terciário; indústria farmacêutica e similar, laboratório de análises clínicas e toxicologia. Esses locais são simulados em laboratórios de habilidades e simulação (laboratório de tecnologia farmacêutica, laboratório de química fundamental/análise/química farmacêutica/botânica, análise clínica: laboratório de hematologia/bioquímica/parasitologia) ³		
Prática ensino-aprendizagem	Simulação em saúde de baixa fidelidade ⁴	Simulação em saúde de média fidelidade ⁴	Simulação em saúde de alta fidelidade ⁴
Autonomia e supervisão	- Estudante observa especialista (professor) realizar atividade profissional - O estudante realiza a atividade profissional sob observação direta do especialista (professor) e seus colegas ¹⁶		- Estudante tem autonomia para realizar a atividade - Desempenho é monitorado para ingressar na atividade ¹⁶
Avaliação individual	Chat online, debate de classe ³ , gamificação ¹¹ , casos longos e curtos ²⁵ , avaliação de habilidades clínicas (CSA), avaliação estruturada objetiva das habilidades clínicas (OSATS) ²⁵		Simulação em saúde ³⁴ , OSCE ^{8,18,24} , viva voice, observação direta ¹⁷ , objetiva, avaliação prática das habilidades de exame clínico ²⁰ , CSA, avaliação orientada por tarefa das habilidades clínicas (TOACS), OSATS ²⁵
Avaliação em grupo	Simulação em saúde ³ , observação direta ¹⁷ , avaliação por pares ¹⁹ , observação equipe exame clínico estruturado (TOSCE), avaliação clínica estruturada objetiva do grupo ²⁵		

Miller: Faz/E Bloom: Cognitivo superior, psicomotor e domínio afetivo²

Nível de competência	Avançado ³		
Cenário de ensino-aprendizagem	Todos os locais reais em que o farmacêutico pode trabalhar como sistema de atenção primária à saúde (unidades de saúde da família, farmácias, domicílio do paciente), assistência médica secundária, assistência terciária; indústria farmacêutica e afins; laboratório de análises clínicas e toxicologia ³		
Prática ensino-aprendizagem	Prática integrada de ensino-aprendizagem de serviços da comunidade	Estágio supervisionado	Internato rural

<p>A u t o n o m i a e supervisão</p>	<p>- Estudante monitorado no desempenho para ingressar na atividade e tem autonomia para realizar a atividade</p> <p>- Atividade profissional estudante liberada sob observação direta do especialista (professor) e seus colegas¹⁶</p>	<p>- O estudante realiza atividade em observação indireta profissional (preceptor) com pelo menos 3 desempenhos satisfatórios</p> <p>- Autonomia total do estudante para realizar atividade profissional com supervisão opcional do estudante¹⁶</p>	<p>- O estudante realiza atividade em observação indireta profissional (preceptor) com pelo menos 3 desempenhos satisfatórios</p> <p>- Autonomia total do estudante para realizar atividade profissional com supervisão opcional do estudante¹⁶</p>
<p>Avaliação individual</p>	<p>Simulação em saúde^{3,4}, auto-avaliação^{17,20,21}, diário reflexivo, observação direta^{17,20}, diário de bordo, mini exame clínico (Mini-CEX)^{20,21,25}, observação direta de habilidade processuais (DOPS)^{21,25}, amostragem de trabalho clínico²³, caso curto (SC), registro exame longo objetivo estruturado, caso longo (LC), exame profissionalismo de educação médica (P-MEX), mini-avaliação por pares (Mini-PAT), OSATS, classificação global (relatório dos tutores, escala de classificação)²⁵, pesquisa com pacientes (PS)³⁶, revisão de prontuários médicos²⁷</p>	<p>Consulta de pacientes³, exame oral após observação do cuidado³, observação direta¹⁷, portfólio^{12,17,25}, auto-avaliação^{17,21}, caso longo, diário reflexivo¹⁷, caso curto²⁰, amostragem de trabalho clínico²³, Mini-CEX^{20,21,25}, DOPS^{21,25}, OSATS, P-MEX, diário de bordo²⁵, PS³⁶, revisão de prontuários médicos²⁷</p>	<p>Consulta de pacientes³, observação direta, diário reflexivo¹⁷, Mini-CEX^{20,21,25}, auto-avaliação^{17,21,25}, paciente anônimo padronizado, diário de bordo²⁵, PS²⁶, revisão de prontuários médicos²⁷, avaliação 360^{27,28}, EPA bloco de notas^{21,29}, portfólio^{12,21,25} caso longo¹⁷, caso curto²⁰, OSATS²⁵</p>
<p>Avaliação em grupo</p>	<p>Simulação em saúde^{3,4}, observação direta⁴</p>	<p>Simulação em saúde^{3,4}, avaliação por pares⁹, exercício de avaliação mini clínica do trabalho em equipe (T-MEX), TOSCE, avaliação objetiva estruturada da equipe (TOSSBA)²⁵</p>	<p>Simulação em saúde^{3,4}, avaliação por pares⁹, exercício de avaliação mini clínica do trabalho em equipe (T-MEX), TOSCE, avaliação objetiva estruturada da equipe (TOSSBA)²⁵</p>

Referências: ¹(GRUESS ET AL. 2016), ²(BLOOM ET AL. 1956), ³(CONSELHO FEDERAL DE FARMÁCIA 2016), ⁴(WALSH 2016), ⁵(GEMIGNANI 2012), ⁶(PETER & FARRELL 2013), ⁷(BERBEL 2012), ⁸(TURNER & DANKOSKI 2008), ⁹(SAGHAFI ET AL. 2014), ¹⁰(SIMON ET AL. 2014), ¹¹(ANON N.D.), ¹²(ALTBACH 2008), ¹³(ARIVANANTHAN 2015), ¹⁴(VALENTE 2014), ¹⁵(HADLEY ET AL. 2018), ¹⁶(TIBÉRIO ET AL. 2012), ¹⁷(WASS ET AL. 2001), ¹⁸(HECKER ET AL. 2012), ¹⁹(DOMINGOS 2006), ²⁰(VEIGA 2015), ²¹(OUDKERK ET AL. 2018), ²²(SILVA & LEAL 2003), ²³(BAJAMMAL ET AL. 2008), ²⁴(DUMMER ET AL. 2008), ²⁵(SHUMWAY & HARDEN 2003), ²⁶(EPSTEIN 2007), ²⁷(SOUZA ET AL. 2016), ²⁸(LLAPA-RODRIGUEZA ET AL. 2015), ²⁹(ASSOCIATION OF AMERICAN COLLEGES 2014)

CONSIDERAÇÕES

A tarefa principal do educador é fornecer o ambiente e os recursos necessários para o estudante desenvolver suas competências, bem como avaliá-las de forma precisa, fazendo com que os profissionais, que estejam na sociedade possam efetivamente cumprir seu papel social e prevenir danos de má prática profissional. Comparando-se a Pirâmide de Miller e a Taxonomia de Bloom, observamos que, embora não sejam idênticos, há muita semelhança entre as propostas. No entanto, ao avaliar a Pirâmide de Miller, observamos que não há consideração do domínio afetivo.

A necessidade de uma abordagem mais objetiva para o delineamento dos processos de ensino-aprendizagem e de avaliação para os docentes da área da saúde, os quais não possuem formação no campo do magistério foi força motriz para este capítulo, que em duas figuras sintetizam uma proposta de alinhamento de métodos de ensino-aprendizagem, métodos de avaliação, cenários de aprendizagem, autonomia e supervisão dos estudantes.

Ressalta-se a necessidade tanto na sua aplicação, compreensão dos métodos de ensino-aprendizagem e de avaliação citados, bem como de identificar a necessidade de previsão de tempo protegido, para estudo na matriz dos planos pedagógicos ou de ensino, bem como que parte dos métodos necessita de área verde para seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.; FEUERWERKER, L.; LLANOS, M. A educação dos profissionais de saúde na América Latina: teoria e prática de um movimento de mudança. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 2v, p. 139–142, 1999.

ALTBACH, P. G. The costs and benefits of world-class universities. **Higher Education Policy**, v. 21, n. 1, p. 1–4, 2008.

ANDERSON, L. W.; KRATHWOHL, D. A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. **New York: Pearson, Allyn & Bacon**, 2001.

ARIVANANTHAN, M. FishBowl - Maximizing participation in direct conversations with experts. **Unicef**, p. 1-6, 2015.

ASSOCIATION OF AMERICAN COLLEGES. **Core entrustable professional activities for entering residency**. [s.l: s.n.].

BAJAMMAL, S. *et al.* The need for national medical licensing examination in Saudi Arabia. **BMC Medical Education**, v. 8, 2008.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.

Bloom, B. S., Englehart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. **The Taxonomy of educational objectives, handbook I: The Cognitive domain**. New York: David McKay, 1956.

CERQUEIRA, J. J.; ALMEIDA, H.; PÊGO, J. M. **O exame objetivo estruturado como metodologia de avaliação de competências: Princípios baseados na investigação em educação médica**. XII Congresso Internacional Galeno-Português de Psicopedagogia, Universidade de Minho. **Anais...**2012

CHAPMAN, A. Bloom's Taxonomy of Learning Domains - Cognitive, Affective, Psychomotor Domains - design and evaluation toolkit for training and learning. p. 1-11, 2006.

CHEN, L. *et al.* Human resources for health - Overcoming the crisis. **The Lancet**, v. 364, n. 9449, p. 1-206, 2004.

CHICKERING, A. W.; GAMSON, Z. F. Seven principles for good practice in Undergraduate Education. **American Association of Higher Education Bulletin**, v. 39, p. 3-7, 1987.

CONSELHO FEDERAL DE FARMÁCIA. **Matriz de competências para a formação do farmacêutico na área de farmácia clínica**, 2016.

CORONEL, D. A.; SILVA, J. F. Os pressupostos políticos e educacionais de Paulo Freire: Um contraponto ao processo educacional inserido no contexto flobal e neoliberal. **Seminário Nacional de Filosofia e Educação**, v. 2, p. 1-12, 2006.

CRUESS, R. L.; CRUESS, S. R.; STEINERT, Y. Amending Miller's pyramid to include professional identity formation. **Acad Med**, v. 91, n. 2, p. 180-185, 2016.

CURY, A. J. **Inteligência Multifocal**. 8. ed. São Paulo: 2006.

DOMINGOS, F. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006.

- DUMMER, T. J. B. *et al.* Promoting and assessing “deep learning” in geography fieldwork: An evaluation of reflective field diaries. **Journal of Geography in Higher Education**, v. 32, n. 3, p. 459–479, 2008.
- EPSTEIN, R. M. Assessment in medical education. **The new england journal of medicine**, v. 356, p. 387–396, 2007.
- ESMESR, E. *et al.* Perceptions of education faculty students on teaching methods and materials. **Educl Res and Rev**, v. 10, n. 12, p. 1093–1109, 2016.
- FERRAZ, A. P. D. C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: Revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & Produção**, v. 17, n. 2, p. 421–431, 2010.
- FOREHAND, M. Bloom ’ s Taxonomy: Original and revised. In **M. Orey emerging perspectives on learning, teaching and technology**, n. 2002, p. 1–9, 2005.
- GALHARDI, A. C.; AZEVEDO, M. M. Avaliações de aprendizagem: O uso da taxonomia de Bloom. **VIII Workshop de Pós-Graduação e Pesquisa do Centro Paula Souza**, p. 237–247, 2013.
- GEMIGNANI, E. Y. M. Y. Formação de professores e metodologias ativas de ensino-aprendizagem: Ensinar para a compreensão. **Revista Fronteira das Educação**, v. 1, n. 2, p. 1–27, 2012.
- HADLEY, D. E. *et al.* A pilot IPE workshop integrating OT, pharmacy, PT, and PA programs. **Currents in Pharmacy Teaching and Learning**, v. 10, n. 2, p. 220–225, 2018.
- HECKER, K. G.; NORRIS, J.; COE, J. B. Workplace-based assessment in a primary-care setting. **Journal of Veterinary Medical Education**, v. 39, n. 3, p. 229–240, 2012.
- HOLDSWORTH, S.; THOMAS, I. A sustainability education academic development framework (SEAD). **Environmental Education Research**, p. 1–25, 2015.
- KUBAT, U. The opinions of pre-service science teachers on scool practice. **European Journal of Education Studies**, v. 3, n. 11, p. 469–482, 2017.
- LIMA, A. A. DE; VLEUTEN, C. VAN DER. Mini-CEX: A method integrating direct observation and constructive feedback for assessing professional performance. **Revista Argentina de Cardiologia**, v. 79, n. 6, p. 531–536, 2011.
- LIMA, V. V. *et al.* Activators of processes of change: a proposal oriented to the transformation of educational practices and the training of health professionals. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 20, n. 1, p. 279–288, 2015.

LLAPA-RODRIGUEZA, E. O. *et al.* Avaliação da liderança dos enfermeiros por auxiliares e técnicos de enfermagem segundo o método 360°. **Rev Gaúcha Enferm**, v. 36, n. 4, p. 29–36, 2015.

MARIN, M. J. S. *et al.* Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 34, n. 1, p. 13–20, 2010.

MILLER, G. E. The assessment of clinical skills/competence/performance. **Academic Medicine**, v. 65, n. 9, p. s63–s67, 1990.

NIGEL CRISP, M. A.; LINDOLN CHEN, M. D. Global supply of health professionals. **The new england journal of medicine**, v. 370, n. 950–7, p. 950–957, 2014.

OLIVEIRA, K. L. DE; SANTOS, A. A. A. DOS. Avaliação da aprendizagem na univesidade. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 1, p. 37–46, 2005.

OUDKERK, A. *et al.* From aggregation to interpretation : how assessors judge complex data in a competency-based portfolio. **Advances in Health Sciences Education**, v. 23, n. 2, p. 275–287, 2018.

PETER, S.; FARRELL, L. From learning in coffee houses to learning with open educational resources. **E-Learning and Digital Media**, v. 10, n. 2, p. 174–189, 2013.

PRADO, M. L. DO *et al.* Arco de Charles Maguerez: Refletindo estratégias de metodologia ativa na formação de profissionais de saúde. **Esc Anna Nery**, v. 16, n. 1, p. 172–177, 2012.

SAGHAFI, M. R.; FRANZ, J.; CROWTHER, P. A holistic model for blended learning. **Journal of Interactive Learning Research**, v. 25, n. 4, p. 531–549, 2014.

SHUMWAY, J. M.; HARDEN, R. M. AMEE guide no. 25: The assessment of learning outcomes for the competent and reflective physician. **Medical Teacher**, v. 25, n. 6, p. 569–584, 2003.

SILVA, F. S.; LEAL, T. F. É em grupo ou individual, professor? A prática de trabalho em grupo no centro de educação da UFPE sob duas óticas: Docente e discente. p. 1–24, 2003.

SIMON, E. *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem e educação popular: encontros e desencontros no contexto da formação dos profissionais de saúde. **Interface: Comunicação, saúde e educação**, v. 18, n. 2, p. 1355–1364, 2014.

SOUZA, C. D. F. DE S.; ANTONELLI, B. Â.; OLIVEIRA, D. J. DE. Metodologias ativas de ensino aprendizagem na formação de profissionais da saúde. **Revista da Universidade do Vale do Rio Verde**, v. 14, n. 2, p. 659–677, 2016.

Theories Behind Gamification of Learning and Instruction Overview. Disponível em: <http://ksuweb.kennesaw.edu/~rguo/2017_Spring/CGDD4303/Slides/Chapter_3.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2020.

TIBÉRIO, I. DE F. L. C. *et al.* **Avaliação Prática de Habilidades Clínicas em Medicina.** [s.l.: s.n.].

TREVISAN, A. L.; GALL, A. R. A Taxonomia revisada de Bloom aplicada à avaliação : um estudo de provas escritas de Matemática. **Ciênc. Educ.**, v. 22, n. 2, p. 451-464, 2016.

TURNER, J. L.; DANKOSKI, M. E. Objective structured clinical exams : A critical review. **Family Medicine**, v. 40, n. 8, p. 574-578, 2008.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, v. 4, p. 79-97, 2014.

VEIGA, M. A. DE M. **Métodos de avaliação na formação médica [dissertação].** [s.l.] Porto Velho: Fundação Universidade Federal de Rondônia, 2015.

WALSH, C. M. In-training gastrointestinal endoscopy competency assessment tools: Types of tools, validation and impact. **Best Practice and Research: Clinical Gastroenterology**, v. 30, n. 3, p. 357-374, 2016.

WASS, V. *et al.* Assessment of clinical competence. **Medical education quartet**, v. 357, p. 945-949, 2001.

XAVIER, L. N. *et al.* Analisando as metodologias ativas na formação dos profissionais de saúde: Uma revisão integrativa. **SANARE**, v. 13, n. 1, p. 76-83, 2014.

A PRODUÇÃO PEDAGÓGICA E CIENTÍFICA ENQUANTO FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL EM MATO GROSSO

Rômulo Pinheiro de Amorim⁵⁴

Anderson Domingos da Silva⁵⁵

Tatiana de Albués Pinto Amorim⁵⁶

INTRODUÇÃO

A implantação da escola em tempo integral no estado de Mato Grosso teve seu início oficial a partir de um Projeto Piloto efetuado no ano de 2016. O número de escolas integrais foi aumentado⁵⁷ no estado nos anos posteriores, propiciando o surgimento de uma organização escolar voltado para a ampliação das aprendizagens dos estudantes com base na articulação entre os conhecimentos da Base Nacional Comum Curricular⁵⁸ e da Parte Diversificada do currículo. A Base Comum estabelece um conjunto de aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas pelos alunos durante a sua vida escolar, e a Parte Diversificada⁵⁹ compreende os diversos componentes curriculares destinados ao aprofundamento dos conhecimentos das diferentes áreas da ciência (MATO GROSSO, 2017, p. 06).

⁵⁴ Doutor em Educação (UFGD). Professor de Educação Básica da Secretaria de Educação de Mato Grosso. CV: <http://lattes.cnpq.br/3484202553996895>

⁵⁵ Mestre em História (UFMT). Professor de Educação Básica da Secretaria de Educação de Mato Grosso. CV: <http://lattes.cnpq.br/1020736292943459>

⁵⁶ Graduada em Pedagogia (UFMT). Técnica Administrativa Educacional da Secretaria de Educação de Mato Grosso. CV: <http://lattes.cnpq.br/0059778562189087>

⁵⁷ Existem atualmente 40 escolas de tempo integral em Mato Grosso. Mato Grosso. **Projeto Pedagógico de Educação de Tempo Integral**, 2017.

⁵⁸ A Base Comum corresponde as seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Artes, Educação Física; Matemática, Física, Química, Biologia; História, Geografia, Sociologia e Filosofia.

⁵⁹ A Parte Diversificada corresponde os componentes: práticas esportivas, disciplina eletiva, iniciação científica, avaliação semanal, protagonismo estudantil, estudo aplicado da língua portuguesa, estudo aplicado de matemática no ensino fundamental, já no ensino médio: disciplina eletiva, práticas experimentais, estudo orientado, avaliação semanal e projeto de vida. Mato Grosso. **Projeto Pedagógico de Educação de Tempo Integral**, 2017.

Essa perspectiva visa auxiliar os alunos na apreensão dos saberes, bem como na construção de novos saberes e na consolidação de uma formação direcionada para a constituição de uma postura autônoma do estudante, ao propiciar uma escola que colabore com a construção da autonomia, a inserção crítica na sociedade e na efetivação de seu próprio futuro pessoal e profissional.

A iniciativa advinda da gestão estadual em concretizar a criação de diversas escolas de tempo integral no estado perpassa pelo interesse na melhoria do rendimento escolar dos alunos, que podem ser aferidas não somente pelas avaliações internas da secretaria de educação e das próprias escolas, mas como também pelas avaliações externas, como por exemplo o IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Sendo assim, essa proposição de escola se constitui pela busca na superação de um ensino destinado apenas para a transmissão de conhecimentos, sem estabelecer a relação entre o que se está estudando com o cotidiano dos alunos. Os discentes, vistos como elementos passivos na escola, não possuíam participação direta na construção do conhecimento, assim como seu aprendizado deveria ocorrer apenas pela imitação e memorização dos conteúdos durante uma aula expositiva, na qual o professor é o único detentor do saber.

Dessa forma, com o intuito de modificar essa situação, as Escolas Plenas de Mato Grosso, assim denominadas as escolas de tempo integral no estado, visa proporcionar a composição de condições específicas de ensino ao, inserir os estudantes diretamente no processo de ensino e aprendizagem.

Neste caso, os estudantes são envolvidos na construção do conhecimento, assim como os conteúdos estudados devem estar associados com o contexto da sociedade em que vivem, além de serem problematizados, o que amplia não somente a apreensão dos saberes científicos, mas possibilita articular esses saberes com as problemáticas políticas, sociais, culturais e econômicas, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e atuantes no mundo atual.

Contudo, a inserção das Escolas Plenas nos últimos anos no estado contribuiu para lançar inúmeros desafios educacionais para aos professores da rede básica de ensino, principalmente no que se refere a mudança da sua postura profissional, envolvido em um ambiente escolar de tempo integral, na vivência maior com os colegas de trabalho e com os próprios alunos, e na realização de propostas pedagógicas que atrelem conhecimentos contextualizados aos alunos.

Deste modo, o fazer docente tem o desafio de associar os assuntos a serem estudados nas diferentes disciplinas com as questões da sociedade, bem como a concretização de situações que envolvam a resolução de problemas, a articulação entre teoria e prática, além de trabalhar de forma a aproximar as áreas do conhecimento.

Esses desafios não são muito recentes, já que são apresentados por professores e pesquisadores da área da educação há alguns anos, porém, a criação das Escolas Plenas trouxe a questão da mudança na forma de ensinar de maneira mais direta e efetiva aos professores do estado, pois permitiu a implantação de uma organização escolar que amplia as possibilidades dos professores pensarem, repensarem e atuarem de forma mais ativa no processo de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, as práticas pedagógicas são atreladas as disciplinas de forma a permitir uma formação com base na aplicabilidade dos conhecimentos ensinados, nos aprofundamentos dos estudos que levem a iteração de diferentes áreas da ciência, além de permitir que os mesmos aprendam a serem autodidatas no próprio percurso escolar e na elaboração de seu projeto de vida.

Para enfrentar os desafios do ensino no ambiente das escolas de tempo integral no estado, foi criado a chamada Hora Função, que tem a finalidade de definir uma carga horária específica para os professores se dedicarem ao levantamento de dados dos rendimentos dos alunos, e a elaboração de atividades que contribuam com o crescimento escolar dos estudantes, além da intenção de permitir um tempo para que os professores dediquem a estudos e pesquisas que levem a melhoria das aprendizagens (MATO GROSSO, 2017, p. 91).

Nesse sentido, a organização da jornada de trabalho dos professores foi estabelecida de forma a propiciar os momentos específicos para o desenvolvimento da articulação entre os aspectos teóricos e as necessidades educacionais apresentadas pelos estudantes durante as aulas. Assim, existe um espaço e um tempo para que os docentes se dediquem a análise das próprias práticas pedagógicas, já que a elaboração e a reelaboração das ações pedagógicas ainda precisam se tornar algo constante no fazer docente, ainda mais diante dos desafios de se colocar em prática o exercício da docência baseado na aplicabilidade dos conhecimentos e na relação dos mesmos com a cotidiano da sociedade.

A aplicação da proposição pedagógica das Escolas Plenas pode se apresentar ainda distante da prática de ensino exercida pelos professores, assim como já existem algumas iniciativas que acenam para o desenvolvimento de atividades educacionais que evidenciam a concretização da proposta das Escolas Plenas. Diante desta situação apresentada, este capítulo tem o objetivo de analisar a produção pedagógica e científica como uma forma de formação continuada dos professores advinda da organização da escola de tempo integral em Mato Grosso.

Deste modo, esse texto visa contribuir com as reflexões acerca da formação docente no interior do ambiente escolar, organizado e conduzido pelos próprios professores, assim como possibilitar discussões sobre as dificuldades e avanços da Hora Função como mecanismo de aprimoramento da prática de ensino nas Escolas Plenas. Para tanto, utilizamos a abordagem sobre formação docente de Antônio Nóvoa (1995, 2009), Maurice Tardif (2014) e Selma Pimenta (2009), assim como foi consultado o Projeto Pedagógico de Educação de Tempo Integral elaborado pela secretaria de educação de Mato Grosso.

ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DAS ATIVIDADES DOS PROFESSORES

A organização da jornada de trabalho dos professores corresponde a um total de 40 horas semanais divididos em Hora Regência, Hora Atividade e Hora Função. A regência possui 20 horas de atuação em sala

de aula, enquanto que a hora atividade equivale a 10 horas destinadas aos registros no diário eletrônico, a realização de relatórios conforme o estabelecido pela escola, reuniões pedagógicas, planejamento semanal por área de conhecimento e a formação continuada, que tem o apoio para o seu desenvolvimento na escola do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais de Educação Básica (MATO GROSSO, 2017, p. 91).

A hora função estabelece uma jornada de 10 horas semanais, dividido em Produção Pedagógica, com 60% da carga horária, e Produção Científica, com 40% da carga horária. A produção pedagógica tem a finalidade de elencar dados dos rendimentos dos alunos, assim como planejar e executar ações que visam a melhoria do desempenho escolar dos estudantes, já a produção científica é o momento destinado ao estudo e pesquisa dos processos educacionais (MATO GROSSO, 2017. p. 91).

Verificamos que no projeto das escolas de tempo integral no estado está previsto dois momentos importantes para o trabalho dos professores, a hora atividade e a hora função, pois nas escolas de tempo parcial, os professores possuem uma jornada de trabalho com duração de 30 horas semanais, dividido em 20 horas de regência e 10 horas atividade, enquanto que nas Escolas Plenas existem a elevação das ocasiões em que os professores podem dedicarem exclusivamente a pensarem nas práticas pedagógicas e no desempenho dos alunos nas aulas.

Assim, além da chamada formação continuada prevista nas 10 horas atividades, os professores também possuem um espaço e um tempo para realizarem seus estudos, pesquisas e elaboração de intervenções pedagógicas conforme as dificuldades apresentadas pelos alunos.

Esse espaço e tempo, denominada de Hora Função, pode ser compreendido também como uma formação continuada, na qual os professores possuem uma certa autonomia para construir individualmente e coletivamente uma Plano de Estudos e Pesquisas definidas de acordo com o cotidiano de cada escola, considerando com isso os aspectos educacionais, sociais e econômicos dos alunos e da comunidade pela qual está inserido a unidade de ensino.

Dessa forma, os professores ficam voltados para pensar a sua prática e as condições de aprendizagem dos alunos com um tempo reservado para essa finalidade, o que contribui para o seu próprio desenvolvimento profissional, conforme salienta Marcelo Garcia (1999, p.144), que compreende esse processo como importante para se pensar na formação de professores enquanto “desenvolvimento profissional” como “[...] o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com sua experiência”.

O citado autor apresenta ainda alguns princípios para refletir a formação de professores, entre eles, pode-se ressaltar a relação entre o conhecimento prático e conhecimento teórico adquirindo nas instituições educacionais durante o processo de formação docente, assim como os aspectos teóricos são confrontados com a prática diária do docente em sala de aula.

Os conhecimentos adquiridos nas instituições de formação docente são testados durante o fazer pedagógico dos professores ao longo dos anos nas escolas, porém, essa ida entre a teoria e a prática, e da prática para a teoria, ainda carece de maiores avanços nas escolas de educação básica. Por isso, quando se cria um espaço e um tempo para retomar a teoria com base na prática pedagógica, assim como o inverso, contribuiu para ampliar as possibilidades dos docentes efetuar a reelaboração de suas práticas com mais consistência, e compreender os mecanismos que levam as dificuldades dos alunos, além de construir caminhos que possibilitem o avanço de aprendizados dos discentes.

Assim, a iniciativa proposta pelas Escolas Plenas foi a de permitir a continuidade das relações entre teoria e prática, que a mesma possa ser pensada e repensada constantemente, mas, principalmente, que a organização escolar esteja voltada para criar as condições necessárias para que o professor esteja direcionado ao seu fazer pedagógico.

Nesse sentido, a inserção da Hora Função na estrutural organizacional do trabalho dos professores possibilitou um avanço nas condições

de atuação dos docentes, pois, muitas das vezes, os docentes acenam que estão envolvidos com as atividades de registros e relatórios, a que acabam absolvendo um tempo considerável de suas atividades, restando, com isso, algumas horas destinadas a formação continuada, além das indicações quanto a uma composição apenas teórica da formação, sem muita relação com as problemáticas inerentes a cada escola.

Esse aspecto mencionado aqui pode se diferenciar de acordo com cada escola, pois ao longo de anos na docência do ensino básico verificamos muitos relatos nesse sentido, mas que esse assunto ainda merece maiores investigações perante as dificuldades apresentadas quanto a formação continuada nas escolas.

As dificuldades quanto a formação continuada é apresentada por Pimenta em suas reflexões acerca desta questão, ao discorrer sobre o distanciamento que existe entre os aspectos formativos com as problemáticas das escolas.

No que se refere à formação contínua, a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos do ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos (PIMENTA, 1999, p. 16).

A prática docente e pedagógica foi indicada como os aspectos que merecem a atenção dos formadores e dos professores quanto a elaboração da formação continuada nas escolas, pois a simples atualização dos conteúdos do ensino, sem desmerecer a sua necessidade e relevância no universo da docência, ainda não é suficiente para envolver os professores com as problemáticas cotidianas apresentadas no interior das instituições de ensino. A articulação dos novos saberes para que os mesmos se constituam em novas práticas se tornou um dos desafios aos professores, diante do processo de formação continuada gerada nas escolas.

Dessa forma, salientamos que a proposição das Escolas Plenas foi um passo importante para iniciar a efetivação deste processo, baseado na resolução dos problemas de ensino das escolas, e, com isso, gerenciar uma formação continuada pautada nos dados levantados pelos próprios professores sobre as aprendizagens dos alunos. A partir destas informações, os professores podem elaborar as necessidades formativas com um tempo e espaço exclusivo para esse fim, conforme foi apresentado na criação da hora função nas escolas de tempo integral em Mato Grosso.

Desta maneira, as condições organizacionais das Escolas Plenas estão encaminhadas para o estabelecimento das relações entre as concepções teóricas de cada disciplina com o seu respectivo aprofundamento, principalmente com os componentes curriculares da Parte Diversificada.

Esses componentes estão voltados para a aplicação prática dos conteúdos abordados nas aulas, com a participação direta dos alunos nesse processo, já que é nesses momentos que os alunos vivenciam a prática das disciplinas, com intuito de compreenderem o significado dos conhecimentos e a sua aplicabilidade em situações problemas.

Essa perspectiva direciona os professores a adotarem uma prática de ensino que podem estar distantes de sua forma de exercerem à docência, pois a criação de situações de aprendizagens que estimulem um aprendizado mais atraente e significativo para os alunos se afastam de uma postura de meros transmissores de conhecimentos.

ALGUMAS REFLEXÕES ACERCA DA HORA FUNÇÃO COMO FORMAÇÃO CONTINUADA NAS ESCOLAS PLENAS DE MATO GROSSO

Para subsidiar os professores nessa tarefa de preparação pedagógica no exercício de práticas de ensino que envolvam os alunos em aprendizagens significativas e, conseqüentemente, elevem o seu rendimento escolar, as Escolas Plenas estabeleceram a hora função como jornada de trabalho dos professores.

Assim, a produção pedagógica tem o objetivo de proporcionar aos professores uma carga horária definida para a elaboração de planejamentos e atividades pedagógicas advindos da coleta de informações relativa ao desempenho escolar dos alunos, de acordo com a proposta educacional mencionado no projeto da escola integral. Segue, aqui, algumas atribuições dos professores durante o horário da produção pedagógica.

1. Levantar e analisar os resultados das avaliações nos componentes de atuação, bem como as avaliações externas, para reflexão de atividades diferenciadas aos estudantes com necessidades formativas.
2. Sistematizar dados dos resultados das avaliações para acompanhamento e orientação dos orientadores das áreas⁶⁰ com colaboração da coordenação pedagógica.
3. Planejar atividades diferenciadas para os estudantes com necessidades formativas (desafios, ampliação e potencialização) (MATO GROSSO, 2017, p. 93).

A proposta de atuação na hora função define como foco as aprendizagens dos alunos com base na constituição de reflexões por parte dos professores sobre sua própria atuação, que são construídas a partir de situações concretas advindas das ações pedagógicas ao longo das aulas. Os resultados das avaliações são elencados e estudados pelos professores para que pensem atividades que resultem na melhoria do rendimento escolar dos alunos.

A proposição deste encaminhamento acena para a valorização da formação vinculada a prática docente, que priorize um ensino centrado no estudo de casos concretos do cotidiano escolar, conforme foi mencionado por Nóvoa, que destaca a necessidade de se refletir sobre as situações práticas do ato de ensinar, com a finalidade de elencar soluções para resolver as situações concretas quanto o processo de ensino e aprendizagens dos estudantes, pois “estes casos são “práticos”, mas

⁶⁰ A organização da Escola de Tempo Integral de Mato Grosso estabelece um Diretor Escolar, um Coordenador Pedagógico e três Orientadores de Área (de linguagem, de Ciências da Natureza e Matemática e de Ciências Humanas). MATO GROSSO. Projeto Pedagógico de Educação em Tempo Integral. Secretaria de Educação de Mato Grosso, 2017.

só podem ser resolvidos através de uma análise que, partindo deles, mobiliza conhecimentos teóricos” (NÓVOA, 2009, p. 34).

Deste modo, os professores podem utilizar este momento de produção pedagógica para refletirem sobre os dados apreendidos, nos quais as dificuldades dos alunos e os aspectos que precisam ser ampliados e potencializados no ensino das disciplinas podem ser elaboradas e reelaboradas fazendo uso de conhecimentos teóricos que contribuam para a resolução das problemáticas apresentadas com a coleta dos dados concretos.

Contudo, esse mecanismo de formação continuada dos professores no interior das escolas ainda enfrenta barreiras que estão atreladas ao percurso histórico da formação de professores, ao serem compreendidos como meros aplicadores de diretrizes, normas, valores e proposições pedagógicas oriundas das reformas educacionais (NÓVOA, 1995).

Dessa forma, a postura de executores de proposições pedagógicas que não estão relacionadas com as situações problemas do cotidiano de cada escola e indicados por elementos externos a instituição escolar perpetuou por um longo período no ambiente de ensino, e, ainda permanece enraizado no universo do fazer pedagógico de muitos professores.

Essa situação pode se apresentar com uma dificuldade aos professores, na aquisição de uma postura que esteja direcionada para se pensar e repensar a própria prática, pois estão acostumados, diante de anos de atuação, a exercer a docência enquanto transmissões de conhecimento, sem uma preocupação mais incisiva com a necessidade de reelaborar as ações pedagógicas, com vistas a interferir no progresso escolar dos alunos.

Nesse sentido, a produção pedagógica vincula um tempo e espaço no trabalho do professor que está reservado para se pensar a prática, o que contribui para a modificação da formação continuada na escola e, principalmente, na postura profissional dos professores, pois a aprendizagem da docência ocorre quando se busca a mudança de condutas e de conhecimentos a partir da reconstrução da crítica sobre a prática, conforme foi ressaltado por Nunez e Ramalho (2014).

Os autores destacam que a busca pelo aperfeiçoamento da prática de ensino é resultado das experiências anteriores e o próprio ato de confrontar essas experiências diante das problemáticas escolares, o que pode levar a procura por novas habilidades e conhecimentos teóricos necessários para se enfrentar os novos desafios educacionais que se apresentam no ambiente escolar.

Desta maneira, a aprendizagem dos professores mobiliza a procura pela formação, já que as “situações-problema criam as necessidades e motivações para a formação, associadas as demandas do contexto da atividade profissional (NUNEZ; RAMALHO, 2014, p. 25).

A prática pedagógica dos professores efetivadas diariamente no cotidiano escolar adquire uma relevância para o seu próprio processo de formação continuada na escola, porque a constituição dos saberes práticos dos professores ocorrem na dinâmica da escola, no exercício da docência diante das diversas situações-problemas apresentadas no fazer docente, propiciando o surgimento de um conjunto de experiências que são mobilizadas pelos professores conforme as circunstâncias educacionais advindas das vivências na escola.

Esse entendimento foi apresentado por Tardif, que compreende que os saberes experienciais são gestados “no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas e teorias. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (TARDIF, 2014, p. 48-49).

Nesse sentido, esses saberes experiências podem ser compartilhados entre os próprios professores perante a constituição da formação continuada na escola, bem como podem ser articulados os saberes práticos com os saberes teóricos, de acordo com as necessidades de aprendizagens da escola.

Diante desta situação, a produção pedagógica está associada a produção científica enquanto um espaço tempo de formação continuada, ao atrelarem os momentos de reflexões acerca das dificuldades dos alunos, a efetivação de planejamentos e a execução de atividades

com a organização de Grupos de Estudos e Pesquisas direcionadas a procura de conhecimentos teóricos ou práticos necessários a resolução dos problemas de rendimento escolar dos alunos.

A produção científica consiste na utilização de uma carga horária destinada a organização de estudos e pesquisas que atendam às necessidades formativas dos estudantes a partir da criação de diversos Grupos de Estudos e Pesquisas conduzidos pelos próprios professores. Esses grupos tem o papel de definir os planejamentos de ações voltadas para articular as atividades de estudos com os problemas de aprendizagens dos alunos (MATO GROSSO, 2017, p. 95).

A produção pedagógica assim como a produção científica se constitui como espaço formativo para os professores, que ficam envolvidos apenas para construção e reconstrução de suas práticas de ensino, mobilizando os saberes oriundos da formação inicial, os saberes teóricos e experiências advindos do exercício da docência, assim como pela elaboração de estratégias e ações pedagógicas advindas das reuniões com os colegas de trabalho na produção pedagógica e na produção científica.

Os momentos direcionados para a produção pedagógica e científica amplia a possibilidade da organização de um trabalho coletivo entre os professores, ao estabelecer um sistema colaborativo de ações articuladas e refletidas nesses espaços comuns.

Deste modo, a escola pode ser vista “como o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente (NÓVOA, 2009, p. 41).

Contudo, reunir um número maior de professores nesses momentos formativos, para que estabeleçam as suas reflexões coletivas, ainda se constitui um desafio para as escolas, perante a tarefa de conciliar a regência, reunião pedagógica, reunião de área de conhecimento, hora atividade e hora função, além da função de fazer com a produção pedagógica e científica esteja especificamente focada nas práticas de ensino e na intervenção pedagógica junto aos alunos.

Nesse sentido, a formação gestada na escola necessita de um esforço conjunto da gestão escolar, professores e os demais profissionais da educação para que a proposta pedagógica das Escolas Plenas seja efetivada na prática, assim como suas ações sejam refletidas e avaliadas pelos membros da comunidade escolar, pois o exercício de repensar as ações e adequá-las conforme as necessidades ainda carece de ser consolidado enquanto fazer docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criação da Produção Pedagógica e Científica nas Escolas Plenas de Mato Grosso representa uma ampliação das possibilidades dos professores assumirem a sua própria formação continuada no interior das escolas, pois, são os professores que tem a oportunidade de se dedicarem a uma carga horária específica para refletirem coletivamente sobre as suas atividades escolares, mobilizando estratégias de atuação, aporte teórico, e interesses comuns que atendam às necessidades identificadas no ambiente escolar. Deste modo, existe um espaço e um tempo, além das dez horas atividades, destinado a análises coletivas das práticas pedagógicas, voltado para atender os anseios e necessidades dos alunos.

Para que essa perspectiva venha a se consolidar, é preciso o estreitamento dos laços entre os professores para a constituição de uma equipe de trabalho, que esteja realmente disposta e comprometida com os estudos, pesquisas e, principalmente, de se lançarem na experimentação de práticas de ensino que possam fazer significado para os alunos, além do fato de estarem refletindo as suas ações cotidianamente, na qual os professores podem se apoiarem nesse processo de refazimento das práticas, buscando novos caminhos para se melhorar o ensino.

Sendo assim, esse espaço tempo da Hora Função deve ser utilizando com afincos pelos professores, na intenção de promoverem mudanças necessárias nas atuações pedagógicas nas escolas.

Contudo, a produção pedagógica e científica também deve fazer parte das reflexões dos professores e gestores escolares quanto as condições existentes nas escolas para o seu funcionamento efetivo, se as

instituições de ensino e a secretaria de educação estão propiciando situações que facilitem o trabalho de formação nesses espaços, assim como a própria condução exercida pelos professores nessa carga horária tem que ser analisada, para que se busque as adaptações e novas inserções organizacionais que contribuam com o desenvolvimento profissional dos professores, e melhore o ensino nas escolas de Mato Grosso.

REFERÊNCIAS

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação – século XXI).

MATO GROSSO. **Projeto Pedagógico de Educação de Tempo Integral.** Secretaria de Educação de Mato Grosso, 2017.

NÓVOA, António (coord.) **Os professores e sua formação.** 2. ed. Lisboa/Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

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

NUÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betânia Leite. Aprendizagem da docência, formação e desenvolvimento profissional: trilogia da profissionalização docente. In: NUÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betânia Leite (org.) **Formação, representações e saberes dos professores:** elementos para se pensar a profissionalização dos professores. Campinas-SP: Mercado de Letras; Natal-RN: UFRN, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999. p. 15 – 34.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2014.

A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DOS PROFESSORES DA ESCOLA MUNICIPAL DIMAS MIRANDA - PEROBAL-PR

Aureci Santos Torres da Silva⁶¹

INTRODUÇÃO

A busca por uma educação de qualidade, ou seja, uma escola realmente para todos, tem sido um dos grandes desafios daqueles que trabalham em prol à educação, especialmente com a formação de professores da rede pública de ensino. Em enfrentamento a tamanho desafio, é essencialmente importante que haja mudanças na organização estrutural, administrativa e principalmente na organização pedagógica das escolas. Para isso, a formação continuada de professores é tema de importância, no sentido de promover condições necessárias para que a escola cumpra sua função social: ensinar os conteúdos historicamente acumulados e formar cidadãos ativos e comprometidos com a transformação da sociedade.

Diante disso, a formação continuada em serviço dos professores da rede municipal de ensino do município de Perobal-PR⁶² apresenta-se como uma necessidade primordial, pois a preocupação com a melhoria da qualidade do ensino aumenta a cada dia, revelando insatisfação em relação aos últimos resultados obtidos no processo de aprendizagem escolar.

Nas escolas municipais de Perobal-PR, os espaços da hora-atividade, das reuniões pedagógicas, do replanejamento e da semana pedagógica são concebidos ainda, na maioria das vezes, para o plane-

⁶¹ Doutoranda em Educação (UEM). CV: <http://lattes.cnpq.br/2000568962620369>.

⁶² Perobal é um município localizado na região Noroeste do Estado do Paraná. A distância da sede municipal à capital é de 585,51 km. O município conta com 5.960 habitantes. O Município é composto por seis Estabelecimentos de Ensino, sendo três Centros Municipais de Educação Infantil; duas escolas municipais e uma escola estadual. A Escola Municipal Dimas Miranda é a única de ensino fundamental – anos iniciais, localizada na sede da cidade.

jamento e/ou correções de atividades e avaliações realizadas em sala de aula; para o registro sistemático dos conteúdos e frequência dos alunos às aulas no Livro Registro de Classe e para o atendimento aos pais/responsáveis para informação do rendimento escolar dos alunos.

Seria a escola um espaço adequado para a realização da formação continuada de professores? Como propor a formação continuada de professores diante da resistência e importância exacerbada ao momento de planejamento? Estariam os formadores da escola, preparados para tal enfrentamento?

Diante da problemática levantada, esse trabalho tem o objetivo de possibilitar a reflexão de professores e formadores sobre a escola como espaço privilegiado para a formação continuada; identificar possíveis obstáculos encontrados na proposta de formação continuada de professores; e, reconhecer a importância da formação continuada de professores em serviço, concebendo o estudo, a reflexão, a produção e as mudanças na prática docente como ações norteadoras da qualidade no processo de ensino escolar.

A metodologia utilizada nesse trabalho foi a pesquisa qualitativa, de natureza interpretativa, sendo a técnica de coleta de dados utilizada a entrevista semi-estruturada individual, conduzida com os professores da Escola Municipal Dimas Miranda. A amostra constituiu-se de dez professores efetivos selecionados. No instrumento de coleta de dados foram utilizadas seis questões, analisadas por meio da leitura do conteúdo, visando interpretar as respostas de maneira coletiva. A entrevista possibilitou levantar informações referentes à forma como a escola poderá tornar-se um espaço para a formação continuada de professores; aos empecilhos que podem impedir a formação; às formas de superação das possíveis resistências dos professores; aos sujeitos da escola que poderiam atuar como formadores e suas limitações; e, à contribuição da formação continuada para a transformação da prática docente. Os dados foram analisados por meio da leitura e análise do conteúdo, visando interpretar as respostas de maneira coletiva.

O trabalho relata um breve histórico da formação de professores no Brasil; apresenta algumas concepções de formação continuada e a escola como espaço de formação; e, a análise da formação continuada na escola.

BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A formação de professores foi uma necessidade já constada por Comenius, no século XVII, sendo o Seminário dos Mestres o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores. Mas, apenas no século XIX, após a Revolução Francesa, com o processo de instrução popular, é que se deriva o processo de criação de Escolas Normais (SAVIANI, 2009). Após quatro séculos, a preocupação com a formação continua sendo o foco das discussões quando o tema é a qualidade do ensino, em especial da escola pública.

Com o surgimento das primeiras escolas normais brasileiras criadas na província do Rio de Janeiro, as pessoas destinadas ao magistério da instrução primária e aqueles professores que ainda não haviam recebido o ensino mútuo, podiam habilitar-se. Com base em Tanuri (2000), no início da década de 1930, à medida que a educação ganhava importância como área técnica, iniciam-se os cursos de aperfeiçoamento do magistério e formação de administradores escolares. Em 1939, com a criação do curso de Pedagogia possibilitando dupla função, formam-se bacharéis para atuar como técnicos e licenciados com destino à docência nos cursos normais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61 conservou as linhas da organização anterior, não trazendo inovações para o ensino normal, apenas fixou padrões mínimos de duração para os cursos. Com o aumento na duração dos estudos e elevação do nível de formação, iniciam-se ações benéficas em relação à formação do professor primário em nível superior (TANURI, 2000).

Movidas pelas novas tecnologias e novas formas de organização do trabalho, a partir dos anos 80, são pautadas as necessidades de uma

formação que pudesse lidar com as inovações. Esforços são desenvolvidos no sentido de melhorar a formação de professores para as séries iniciais e reformar o curso de Pedagogia, adequando-o também ao preparo do professor para as séries iniciais.

A partir da nova LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, algumas experiências relacionadas à formação em nível superior de professores se desenvolveram em alguns estados do país, em Institutos Superiores de Formação de Professores. Uma diversidade de instituições formadoras, tanto em nível médio como superior vão surgindo. Há de admitir-se que a formação do professor, a partir desse momento, passa por grandes mudanças, considerando sua forma rápida de realização, através do curso normal superior ou normal a nível médio.

Finalmente, em maio de 2006 a Resolução CNE/CP nº 1 de 15/05/06 institui as Diretrizes Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura, prescrevendo em seu art. 2º que:

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

Dessa forma, as Diretrizes determinam que, para exercer as funções de magistério na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, no ensino médio – modalidade normal, nos cursos de educação profissional e em outras áreas que exijam conhecimentos pedagógicos é preciso obter formação em Pedagogia.

CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA E A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO

A formação profissional básica é caracterizada, segundo Duarte (1986), como o conjunto de conhecimentos e habilidades básicos iniciais, indispensáveis à adaptação às diferentes ocupações afins, às mudanças

das técnicas de produção e à promoção profissional do indivíduo. Com essa afirmação, observa-se que se torna necessária, cada vez mais, a busca pelo conhecimento, para que o docente ocupe seu espaço como profissional da educação, responsável pelo ensino das gerações futuras e buscando inovações em sua prática de maneira competente.

Com base no disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, em seu art. 61, incisos I e II, a formação de profissionais da educação terá como fundamentos a associação entre teorias e práticas, mediante capacitação em serviço e o aproveitamento da formação e experiências anteriores. Verifica-se na Lei a necessidade do prolongamento da formação inicial através da formação em serviço, o que vem favorecer o aperfeiçoamento teórico-prático dos professores, bem como o seu desenvolvimento profissional.

Segundo Ribas (2010), refletir sobre a formação dos professores implica pensar no professor como pessoa, que tem que garantir o seu desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), o seu desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e com o desenvolvimento da escola (produzir a escola). E para tal, não pode trabalhar isoladamente e necessita da atuação da escola em sua totalidade.

Já a contribuição de Lima (2001), na elaboração do conceito de formação continuada parte de dois princípios: o trabalho como categoria fundante da vida humana e a práxis da atividade docente. Para ela, a formação continuada é “a articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxi” (LIMA, 2001, p.30). Segundo a autora, a formação continuada só acontece se houver relação entre a prática do professor, o conhecimento veiculado nos processos de formação e o seu desenvolvimento profissional, possibilitando uma reflexão dinâmica.

Garcia (1999) aprofunda sua concepção explicando que:

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais

os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, 1999, p. 26).

O autor apresenta um conceito mais completo, que inclui não só a formação inicial de professores, mas também a continuada, dando o entendimento de que, além das experiências, os professores necessitam de conhecimentos para atuar e intervir no processo de ensino de forma a garantir a qualidade da educação.

Acrescentando a esse conhecimento que ocorre no ‘chão da escola’, Carvalho e Simões (2002), definem formação continuada como o processo que tem como núcleo a própria escola, na relação ação-reflexão-ação, que seja articulada com o projeto da escola e que valorize a experiência profissional, o potencial da comunidade escolar e as formas de trabalho coletivo nas escolas. Os autores defendem que a formação continuada de professores aconteça na escola e que esteja, dentre outros critérios, em conformidade com o projeto da instituição.

Além disso, é preciso o entendimento de que a formação continuada de professores tornou-se um direito. A Lei nº 9394/96 define em seu art. 67, inciso II que:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público, aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim (BRASIL, 1996).

Cabe, então, não somente aos professores uma tomada de consciência em relação à formação, mas aos sistemas de ensino a promoção da valorização desses profissionais, assegurando-os em seus estatutos e planos de carreira a formação continuada, inclusive com licença

remunerada, se necessário. Portanto, a escola precisa proporcionar, junto à Secretaria Municipal de Educação, todas as condições possíveis e necessárias para que os seus educadores possam compreender sua própria realidade escolar, analisá-la e, se necessário, transformá-la.

Alguns autores como Nóvoa (1991), Garcia (1999) e Canário (2000) têm discutido a quem compete oferecer a formação continuada, de que forma deve ser realizada e quem será beneficiado por ela. Para Garcia (1999), os conhecimentos possuem um caráter de caducidade, o que se aprende num determinado momento da vida tem uma utilidade relativa em função dos avanços do conhecimento produzido pela investigação, o que obriga a atualizações constantes dos professores (NÓVOA, 1991).

Para Ribas (2010), “a escola deve propiciar espaços para trabalho conjunto, momentos para a reflexão dirigida, grupo de estudos, troca de experiências, estudos, pesquisas e contar com um projeto coletivo” (RIBAS, 2010, p. 111). A autora deixa claro, primeiramente, que é da escola a maior responsabilidade pela formação continuada de seus professores, sendo a organizadora dos momentos de uma formação que venha contribuir para que o trabalho do professor seja desenvolvido com maior qualidade. Afirma ainda, que cabe à escola a garantia pela produção do conhecimento, de forma a valorizar e fortalecer a prática reflexiva dos professores.

UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA

Após leitura e análise das respostas apresentadas pelos docentes, percebe-se que a formação continuada de professores, confirmada por vários autores como necessária, configura-se como relevante para a qualidade no processo de ensino da escola. Com base no que foi abordado, a primeira questão apresentada aos professores foi: De que forma a escola poderia se tornar um espaço privilegiado para a formação continuada de professores? Observa-se, pela expressão dos participantes da pesquisa, que *o espaço existente na escola para a formação continuada de professores, ainda se apresenta fisicamente inadequado. Também é limitado no que diz*

respeito aos materiais didático-pedagógicos e tecnológicos, além de espaço pedagógico que realmente garanta a formação continuada.

O espaço escolar poderá tornar-se um espaço privilegiado para a formação continuada de professores, desde que *apresente um espaço físico amplo, arejado, confortável e pedagogicamente adequado, com materiais didáticos e recursos tecnológicos suficientes ao trabalho de formação.* Apesar dos anseios apresentados pela maioria dos professores, na Escola Municipal Dimas Miranda *já existe uma sala utilizada para a formação continuada de professores, onde dispõe de alguns recursos tecnológicos, ar condicionado e cadeiras confortáveis.*

Há professor que já apresenta o entendimento de que *a hora-atividade e as reuniões pedagógicas são espaços propícios para a formação continuada.* Tal entendimento harmoniza-se ao que afirma Nóvoa (2003), que é no espaço escolar, com seus problemas pedagógicos, que se desenvolve a verdadeira formação docente. Ainda há professor que vai além e apresenta sugestão de que *esse espaço deve ser construído pelo coletivo da escola e inserido no PPP – Projeto Político Pedagógico da instituição, melhorando o desenvolvimento individual e coletivo para a transformação educacional.*

Através da segunda questão que se referiu aos empecilhos que podem ser evidenciados na escola e que impedem a realização da formação continuada dos professores no espaço escolar, observou-se que *o espaço é inadequado, há falta de materiais e de interesse por parte dos professores e os temas acabam sendo repetitivos.* Com base em outras afirmações, *os conteúdos trabalhados na formação continuada de professores no município de Perobal não alcançam os objetivos esperados.* Isso está em consonância com o que declara Andrade e Teixeira (2010), que os cursos oferecidos aos professores nem sempre atendem às necessidades reais das escolas e que as propostas de formação se apresentam alheias às expectativas dos professores.

A falta de tempo e de disponibilidade dos professores, com uma jornada de trabalho dupla e até tripla, além de trabalharem em mais de uma escola ou em mais de um município, também se apresentam como empecilhos na

realização da formação continuada. Infelizmente, “a falta de tempo impede uma maior participação do professor, reduzindo assim a autonomia e a consciência do processo em desenvolvimento” (RIBAS, 2010 p. 114). Pois, para o professor participar de estudos, apresentar suas experiências positivas aos demais colegas da escola e participar de outros momentos ricos de formação, necessita dispor de um tempo ou de organização do próprio tempo. Sem participação reduz-se o conhecimento, sem conhecimento não há consciência e sem consciência faltará a autonomia profissional, prejudicando todo o processo de desenvolvimento pessoal e institucional.

Diante dos empecilhos apresentados que, muitas vezes, impedem que a formação continuada ocorra na escola, a terceira questão proposta aos docentes participantes da pesquisa resume-se em: Como superar possíveis resistências dos professores quanto à formação continuada no espaço escolar, possibilitando a ruptura de um momento culturalmente concebido apenas para o planejamento de atividades? Os atores se posicionam e observa-se que, as possíveis resistências dos professores quanto à formação continuada na escola só serão superadas à medida em que, *houver a separação entre planejamento e o momento de formação continuada; em que a formação resultar em benefícios à prática docente, com assuntos variados, tratados de forma profissional e centrados nos objetivos do grupo; em que se apresentar de maneira dialógica, provocando o questionamento, a exposição de opiniões dos docentes, o aprendizado e a descoberta de novas estratégias; e, na medida em que propiciar condições favoráveis à reflexão.*

Com base ao que afirma Marin (1995), a formação continuada é um conjunto de ações que devem acontecer dentro da escola e centradas nas necessidades dos professores e nos problemas vivenciados no cotidiano escolar. Além de que, a escola precisa ser compreendida como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar sejam atividades articuladas (CARRILHO DE AGUIAR, 2010, p. 304). Assim sendo, não há porque desarticular esses dois momentos considerados essenciais ao processo educativo escolar.

À luz do que os dados da pesquisa revelam, *os cursos oferecidos na formação continuada precisam ser variados para atrair e incentivar a participação dos professores de maneira dialógica, onde não só o formador fale o tempo todo como dono da verdade, mas haja um diálogo entre formador e cursistas, pois, a formação continuada precisa ser encarada como uma oportunidade para a mudança da prática.* Segundo Carrilho de Aguiar (2010), as mudanças só ocorrerão se houver a conexão entre professores, formação e transformação das práticas pedagógicas, pois, a formação continuada é um encontro entre pessoas adultas, uma interação entre formador e formando, com uma intenção de mudança desenvolvida num contexto organizado e institucional mais ou menos delimitado (GARCIA, 1999, p. 22) e precisa provocar o questionamento e a discussão do grupo de forma ativa, no sentido de melhorar ou mudar a prática docente.

Com base na quarta questão que abordou o levantamento de quais sujeitos da escola poderiam atuar como formadores contínuos dos professores em serviço, percebe-se que os docentes entendem claramente quais pessoas da escola poderiam desenvolver o trabalho de formação continuada de professores. Constata-se isso pelas declarações que revelam: *poderão desenvolver um trabalho de formação continuada na escola, o secretário municipal de educação, os gestores/diretores, os coordenadores e os professores, desde que apresentem disponibilidade de tempo; conhecimentos; prática de sala de aula; sejam dinâmicos, participativos e desejam aperfeiçoar-se na área de formação docente; consigam acompanhar o trabalho do professor; apresentem vontade, dedicação e empenho; e, que sejam leitores e pesquisadores, podendo mediar a construção do conhecimento. Podem ainda desenvolver esse trabalho, profissionais de outras áreas, técnicos ou especialistas.*

Indicados os sujeitos formadores, a quinta questão define: Quais limitações podem ser encontradas nesses sujeitos formadores, impedindo que a formação continuada ocorra na escola? De acordo com o que o grupo relaciona, há muitas limitações nesses sujeitos. Dentre as indicadas, observa-se *a indisponibilidade de tempo, a falta de interesse, os horários inadequados, a falta de interação com os demais docentes da escola, a falta de formação e especialização na área e a falta de conhecimentos e*

experiência sobre o tema, causando insegurança no formador e insatisfação no grupo. Outro obstáculo apresentado é a resistência dos professores à leitura, à interpretação, ao estudo e à reflexão sobre os textos. Preferem falar sobre questões do dia-a-dia, dos problemas de seus alunos, da família e da escola. Além disso, apresentam ansiedade em relação à implantação de novos projetos na escola, faltando-lhes a fundamentação teórica para tais discussões.

Finalmente, a sexta questão revela: Como a formação continuada poderá contribuir para a transformação efetiva da prática docente? Para o grupo pesquisado, *a formação continuada de professores comprometidos com o trabalho traz contribuições significativas para a prática pedagógica. Possibilita atualização, maior desempenho e aperfeiçoamento, melhoria na qualidade do ensino, supre as necessidades docentes, amplia os conhecimentos e provoca mudanças na prática. Para isso precisa haver interesse e disposição em aprender para ensinar. Poderá contribuir para a transformação da prática docente, desde que possibilite um maior desempenho na prática pedagógica, a atualização, a troca de experiências e uma melhor qualidade do ensino ofertado à comunidade.*

A contribuição da formação continuada na escola revela-se de forma significativa, *quando vem ao encontro das necessidades dos educadores e quando o assunto abordado condiz com a realidade escolar.* Carrilho de Aguiar reforça que, “[...] as ações de formação serão mais eficazes à medida que responderem às necessidades individuais dos professores” (CARRILHO DE AGUIAR, 2010, p. 303). Tais necessidades poderão ser reveladas, a partir de um trabalho realizado pelos coordenadores de escola ou pela equipe da SME-Secretaria Municipal de Educação, no sentido de diagnosticar as reais necessidades individuais e coletivas. Porém, é válido ressaltar que há realidades escolares que precisam ser modificadas, conceitos ampliados e até reconstruídos. O grupo pesquisado evidencia que algumas mudanças precisam ocorrer no espaço de formação continuada na escola, para que a formação aconteça de forma satisfatória, superando as possíveis resistências dos professores e possibilitando maiores contribuições à prática docente e maior qualidade no processo de ensino escolar.

CONSIDERAÇÕES

O espaço escolar pesquisado precisa melhorar seu ambiente físico e seus recursos pedagógicos e tecnológicos. Os professores anseiam por espaços que podem ser construídos pelo coletivo da escola e, para isso, a escola precisa de autonomia para construí-los. No calendário escolar aprovado precisam estar garantidos espaços pedagógicos e esses devem ser efetivados por todos os profissionais da educação.

A escola e os órgãos responsáveis pela educação municipal precisam priorizar uma formação que articule teoria e prática, compreendendo a escola, como sugere Carrilho de Aguiar (2010), como ambiente educativo que articula trabalho e formação. Há resistência quanto à formação de conteúdos teóricos, demonstrando pouco entendimento sobre a importância do embasamento teórico para uma prática coerente e eficaz. É necessário então, valorização profissional, estímulo e apoio aos professores, no sentido de possibilitá-los à compreensão de que teoria e prática caminham juntas, pois é a teoria que deve iluminar e direcionar toda prática docente.

Ao apontar como formadores os gestores, diretores, coordenadores e os próprios colegas docentes, o grupo de pesquisa demonstra que são sujeitos confiáveis, capazes e eficientes para o trabalho de formação continuada. Apesar de indicarem que sejam pessoas especializadas na área, ainda ressaltam a importância de fazerem parte do grupo escolar, podendo ser a equipe pedagógica, que geralmente encontra-se mais próxima e em sintonia com o trabalho dos educadores. E, quanto às limitações encontradas, acredita-se que, por meio de leituras, estudos, pesquisas e dedicação poderão ser superadas e o trabalho de formação poderá tornar-se interessante a todos os participantes.

É notável que a formação continuada de professores na escola apresenta-se frágil. Assim sendo, sugere-se a elaboração de um Plano de Formação Continuada construído com a participação dos professores, onde priorize uma formação capaz de articular teoria e prática e possibilite a reflexão, a pesquisa e a construção do conhecimento. Apesar de acreditar na significativa contribuição para o desenvolvimento de

uma política de formação continuada na escola, admite-se que esse tema é inesgotável, apresentando lacunas e, portanto, necessidade de ampliação e estudos aprofundados.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Marta Beck; TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins. A escola: a grande ausente da formação continuada. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, vol. 10, n. 30, p. 267-283, maio/ago. 2010.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394/96. Brasília: MEC, 1996.

----- . Resolução CNE/CP nº 1/06. Institui as Diretrizes Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura. Brasília: MEC, 2006.

CANÁRIO, Rui. A experiência portuguesa dos Centros de formação das associações de escolas. In: MARIN, Alda Junqueira (org.). **Educação continuada: reflexões, alternativas**. Campinas: Papirus, 2000, p. 39-61.

CARRILHO DE AGUIAR, Maria da Conceição. O caráter simbólico e prático da formação permanente para professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, vol. 10, nº 30, p. 301 – 316, maio/agosto, 2010.

CARVALHO, Janete Magalhães; SIMÕES, Regina Helena Silva. O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002 p. 171-183.

DUARTE, Sérgio Guerra. Dicionário brasileiro de educação. Rio de Janeiro: Edições Antares: Nobel, 1986.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Tradução de Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação Século XXI).

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento**. (Tese de doutorado). Faculdade de Educação - USP, 2001.

MARIN, Alda Junqueira. **Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções**. In: Educação continuada. Cadernos CEDES, n. 36. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995. p. 13-20.

NÓVOA, António. **Concepções e práticas da formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

----- Os professores estão na mira de todos os discursos: são o alvo mais fácil a abater. **Pátio: Revista Pedagógica**, Porto Alegre: Artmed, nº 27, p. 25-28, ago./out. 2003.

RIBAS, Mariná Holzmann. O desenvolvimento profissional e a formação de professores. In: CAVAGNARI, Luzia Borsato. **Gestão educacional: organização escolar e trabalho pedagógico**. Livro 3. Ponta Grossa: UEPG/NUTEAD, 2010. Universidade Aberta do Brasil. p. 77-129.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Universidade Estadual de Campinas: Faculdade de Educação, vol. 14 nº40 p. 143-155, jan. /abr. 2009.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, nº 14, p.61-193, mai/jun/jul/ago, 2000.

Nota: capítulo publicado no evento EDUCERE 2015 – Formação de Professores: Diálogos.

FORMAÇÃO CONTINUADA E O PAPEL DO CURSO DE PEDAGOGIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Laura de Oliveira⁶³
Claudio Neves Lopes⁶⁴
Irineu Lopes⁶⁵

INTRODUÇÃO

*O êxito consiste em ter êxito,
Não em ter situação de êxito.
Condição de palácio toda terra larga tem.
Mas, onde estará o palácio se não o construirmos?"*
Fernando Pessoa.

A universidade pode ser considerada como instituição líder na produção e disseminação de conhecimento científico, profissional e artístico. É uma instituição agente fundamental da inovação do conhecimento em nossa sociedade.

O termo sociedade do conhecimento ocupa um lugar de destaque na discussão atual nas ciências sociais e na política. É um conceito que aparentemente resume as transformações sociais que estão ocorrendo na sociedade moderna e serve para analisar essas transformações.

Ela deve ser reconhecida como uma instituição que desempenha importantes papéis para o desenvolvimento humano, regional e sustentável na sociedade contemporânea.

Tem também a missão não apenas de possibilitar aos alunos a obtenção de um diploma, um emprego e remuneração satisfatória, mas, principalmente, de ser capaz de produzir novos conhecimentos

⁶³Mestranda em Educação Universitária pela Universidade Nacional de Rosário-Argentina e Coordenadora de Formação de Professores Alfabetizadores na Secretaria da Educação em Caraguatatuba. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2847-5732>.

⁶⁴Doutorando em Educação pela Universidade Nacional de Rosário-Argentina. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1664-2740>.

⁶⁵Mestre em Educação. Especialista em Deficiência Intelectual, T.E.A. e Psicopedagogia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7192-3046>.

e aplicá-los à realidade social, considerando a precisão de ser acessível a todos (RAMOS JUNIOR, 2009).

Diante desse cenário, Pinho (2000), Imbernón (2011), Libâneo (2012) e Souza (2013) afirmam que os cursos universitários de Pedagogia oferecem aos alunos pouco conhecimento sobre novas propostas pedagógicas contemporâneas. Em geral, eles trabalham na concepção tradicional de alfabetização de simplesmente codificar e/ou decodificar sinais. Os alunos são estimulados para o processo de memorização, repetição ou reprodução.

Cunha (2009) fala o quanto são necessárias as mudanças significativas para uma educação com excelência, principalmente na formação de professores e na identidade profissional.

Portanto, a perspectiva educacional, no século XXI, deve estar na formação do professor de alfabetização com constante e aprimoramento de novos conhecimentos para uma prática eficaz, e Imbernón (2011) entende que a formação de professores é um processo de desenvolvimento do conhecimento de disciplinas proposto como parte do contexto.

É esperado que nesta formação gere um profissional com habilidades e competências, ética e, teoricamente, comprometido com a profissão docente para formar cidadãos críticos e participativos.

Diante da formação oferecida atualmente pelas instituições do curso de Pedagogia, muitas delas realizadas mediante o Ensino a Distância (EaD), o docente para atuar com excelência na sala de aula necessita participar de programas de formação contínua: uma aliada no trabalho do profissional docente.

Para a concretização desse estudo elegemos a abordagem descritiva, hermenêutica e qualitativa de pesquisa bibliográfica em consultas em periódicos, google acadêmico e bibliotecas virtuais de universidades brasileiras e estrangeiras. Portanto, trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico, defendida por Lakatos (2017), pela relevância do processo de construção de uma investigação e aproximação do autor com o objeto de estudo, aqui acerca da formação continuada do professor e do curso de pedagogia.

A FORMAÇÃO DOCENTE

O curso de Pedagogia tem 81 anos e, mesmo com tantos anos, ainda vem lutando por sua identidade, pois, nesta longa jornada, tem a missão de formar profissionais da educação e sobrevive às mudanças de uma sociedade (FERREIRA, 2012).

Exemplo disso, é a realidade de muitas instituições de ensino superior, que não têm garantido uma formação que abone a qualidade de trabalho dos futuros professores, que, quando se deparam com a realidade da sala de aula, sentem-se perdidos sem saber como agir e desenvolver sua prática pedagógica (ENGUIITA, 1989).

A história da educação no Brasil deu importantes contribuições para uma compreensão mais profunda do processo de construção da identidade do pedagogo. Assim, segundo Nóvoa (1995), é possível afirmar que a identidade do pedagogo está vinculada ao processo de constituição da profissão. O ensino, assim como o processo de instalação da escola pública no Brasil e o processo de produção de uma profissão, é agora entendido como a base da formação profissional do pedagogo: essa ideia explica a relação entre a discussão da formação de professores e, portanto, do curso de Pedagogia.

Para Nóvoa (1995), a profissão docente é exercida desde a adesão coletiva implícita ou explícita a um conjunto de regras e valores. No início do século XX, esse fundo comum é impulsionado pela crença generalizada no potencial da escola e sua expansão para a sociedade como um todo.

Os protagonistas desse desenho são os professores, para quem um importante poder simbólico deve ser investido. Escola e educação incorporam progresso: os professores são seus agentes. A idade gloriosa do modelo escolar também é a idade de ouro da profissão docente (NÓVOA, 1995, p. 19).

Por muitos anos, acreditava-se que o ensino era um processo simples, o suficiente para conhecer, enquanto isso as dificuldades, as complexidades vivenciadas pelos professores em sua área de ativi-

dade questionam essa afirmação, alteraram essa visão e pensamento significativamente.

Nessa perspectiva, Lopes, Cabana e Lopes (2020) ressaltam que o conhecimento, as estratégias e as orientações adquiridas são pontes para repensar, pois é necessário repensar os aspectos moldados no trabalho do professor e, por sua vez, é necessário revisar suas ações, posturas, argumentos e concepções educacionais para validar suas ações diante de um novo momento no campo da educação: a educação do século XXI.

Freire (2002) ressalta que:

Não sendo superior ou inferior a nenhuma outra prática profissional, a minha, que é a prática de ensino, exige de um nível muito alto de responsabilidade ética que minha própria capacidade científica faça parte. Eu leio com as pessoas. Eu li, por si só, independente do discurso ideológico negativo dos sonhos e das utopias, como os sonhos, as esperanças tímidas e mais fortes dos alunos. Se eu não posso, por um lado, estimular sonhos impossíveis, por outro lado, não devo negar o direito de dormir o tempo todo. Eu leio com as pessoas e não com as coisas (p. 148).

Assim, de acordo com Freire (2002), respeitar a ética e o que devemos fazer e o que fazemos é o que faz a diferença na vida do educando, para que ele receba uma educação de qualidade, assim como o professor que tem a missão de inseri-lo na sociedade como cidadão com sonhos, objetivos, responsabilidades e direitos.

Lopes (2019) clarifica que para se ter uma educação de qualidade é necessário que ocorram mudanças, por meio de propostas significativas, na formação e na identidade profissional de quem atua como professor. Por isso, na formação de professores se faz necessário ter um olhar mais aprofundado, mais amplo, de modo a ser enxergado como um assunto urgente.

Estamos no século XXI que mostra o quanto precisamos repensar a visão educacional, que mudanças são necessárias, porque estamos diante de um mundo globalizado, em constantes transformações, ino-

vações e revelando que o professor deve estar em constante formação, refletindo sobre a própria prática, estar na busca de novas ideias, revisitando e analisando sobre o que está sendo oferecido e desenvolvido em sua classe.

A formação inicial do professor para participar de Educação Básica tem sido objeto de muitas discussões, principalmente em relação à prática pedagógica, uma vez que essa é essencial para o processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, para o sucesso escolar.

Lopes (2019) destaca as dúvidas, os desafios e as ansiedades desse professor que busca desenvolver uma educação de qualidade e que fará com que seus alunos ampliem seus conhecimentos. A missão docente é de formar cidadãos e de levar seu aluno a refletir sobre as questões que o envolve na sociedade e que o transformam. Por isso, a profissão docente não é uma tarefa fácil de ser executada.

Imbernón (2011) relata que a educação considerada como profissão é sustentada pelo processo de profissionalização que atinge uma dimensão social e não apenas individual e que, em nossa opinião, deve ser intrínseco à formação de professores.

Ainda Imbernón (2011), concebeu a formação de professores como um processo e que precisa objetivar o desenvolvimento da capacidade de reflexão em grupo não apenas para implementação técnica, mas também para aprender a conviver com mudanças e incertezas da sociedade contemporânea.

A concepção de formação de professores está intimamente relacionada ao conceito de aprendizagem ao longo da vida, sempre considerando as habilidades de ensino como resultado de um processo de treinamento pessoal e profissional dentro e fora da escola (IMBERNÓN, 2011).

Além disso, acredita-se que tornar o professor reflexivo, questionador e que repense a sua prática pedagógica é um dos maiores desafios da formação de professores. Para isso, é necessário não só o incentivo para um contínuo aprendizado ao longo de sua carreira, mas também o

entendimento de que é necessário participar de programas de formação continuada, pois a aprendizagem não é estática.

Para Imbernón (2011), uma educação sólida precisa “equipar o professor com ferramentas intelectuais que sejam úteis para entender e interpretar as situações complexas em que ele se encontra (p. 42)” e que também se deve envolver os professores em atividades de formação na comunidade escolar para fornecer o entendimento entre a realidade social e o conhecimento intelectual no qual os alunos estão inseridos, estreitando, assim, a relação entre a realidade local e o conhecimento.

Nessa perspectiva, a formação de professores não está atualizando apenas o conteúdo de uma disciplina ou dos métodos de ensino, mas, além disso, está entendendo que é necessário manter uma relação mútua entre as experiências anteriores e as experiências do processo de formação continuada (LOPES, 2019).

Nóvoa (1995), corrobora com isso ao explicar que:

estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho vivo e criativo nas próprias estradas e projetos, com o objetivo de construir uma identidade, que também é uma identidade profissional (p. 25).

Segundo o autor, a formação é construída através do pensamento crítico sobre as práticas e a construção permanente da identidade pessoal. Além disso, estar em formação implica participação e permanência do professor.

Dessa forma, pode-se entender que é na formação que o professor consolida o conhecimento sobre a prática pedagógica, e a prática pedagógica é aprendida por meio da relação inseparável entre teoria e prática e não apenas teoria. Assim, entende-se que o professor se constitui a partir do momento em que se vivencia a relação dialética do processo de ensino e aprendizagem, entre a concretização da sala de aula e os estudos acadêmicos da universidade.

A formação de professores é baseada em práticas educativas, intervenções e situações originadas no processo de ensino e aprendi-

zagem materializado em sala de aula (IMBERNÓN, 2011), por isso, é importante investir nas experiências do professor.

E, segundo Nóvoa (1995),

práticas de formação que tomam dimensões coletivas como referência contribuem para a emancipação profissional e a consolidação de uma profissão autônoma na produção de seus conhecimentos e valores (p. 27).

A preparação para ser professor por muito tempo permaneceu focada exclusivamente no domínio do conteúdo. Acreditava-se que o ensino era um processo simples, no entanto, dificuldades e complexidades vivenciadas pelos professores em sala de aula modificaram os pensamentos em torno dessa afirmação.-

De acordo com Lopes, Cabanas e Lopes (2020) os conhecimentos, as estratégias e as referências adquiridas, ontem e hoje, são pontos a repensar. É necessário repensar esses aspectos moldados no trabalho do professor, e esse, por sua vez, deve rever suas ações, posturas, argumentos e concepções educacionais para validar suas atuações diante de um novo momento no campo da educação: a educação do século XXI.

Portanto, o desafio de formar hoje esses profissionais é capacitá-los não apenas para compor ou reproduzir modelos, mas também para contribuir com os trabalhadores comprometidos com as atividades; de quem age e de quem tem responsabilidade social. Nesse sentido, uma educação de qualidade requer do professor conhecimento sobre os diferentes significados e importâncias atribuídos a um educador (GATTI, 1997).

Além disso, implica desenvolver a capacidade e as motivações dos alunos em relação às informações transmitidas. O professor também precisa saber como lidar com problemas novos e inesperados no ambiente escolar e no exterior, estimulando seu espírito criativo para facilitar a aprendizagem do aluno e, assim, desenvolver sua educação.

FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Podemos dizer que tanto a informação quanto o conhecimento são partilhados de uma forma mais do que rápida, fazendo com que o sujeito, no caso aqui o profissional docente, deva se manter sempre atualizado para que possa acompanhar o movimento que acontece dentro das informações e formações.

Entretanto, cabe aqui lembrar que essa informação e formação deve ser transmitida como significativa, ou seja, com sentido. Fazendo uma relação com esse parágrafo, Moreira (2012) cita Ausubel (1982) quando ressalta que a aprendizagem significativa é “um processo por meio do qual uma nova informação relaciona-se, de maneira substantiva (não-litera) e não-arbitrária, a um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo (p. 82).”

Em outras palavras, os novos conhecimentos que se adquirem relacionam-se com o conhecimento prévio que o aprendente possui. Ainda assim, é preciso lembrar que a informação só se torna conhecimento de fato quando é associada a algum sentido. Diante disso, faz-se necessário enfatizar que é de responsabilidade da escola possibilitar a construção do conhecimento e formação aos alunos.

Nesse cenário, Lopes, Cabanas e Lopes (2020) ressaltam a formação continuada e a aplicabilidade de seus conteúdos, ou seja, o trabalho na prática é muito importante para esse processo, pois a formação contínua faz com que o cursista, no caso o professor, repense sua prática e a melhore cada vez mais, tendo melhores resultados no seu trabalho.

Segundo Libâneo (2011), diversos estudos têm apontado os problemas de formação inicial e continuada do professor. Segundo o autor, critica-se a rigidez curricular e metodológica dos cursos de formação e desligamento da prática. Assim, o autor entende que as iniciativas de formação continuada, que geralmente se encontra na forma de treinamento, vêm sendo bastante contestadas e que os professores enfrentam críticas depreciadoras vindas de vários pontos, levando esse profissional a um desprestígio em sua missão.

Diante desse cenário, a formação continuada deve ser entendida como uma aliada à prática pedagógica do profissional docente. Dessa forma, como participante da formação continuada, o educador tem a oportunidade de refletir e aperfeiçoar as suas práticas pedagógicas, garantindo sempre o protagonismo de seus alunos, realizando assim um real processo de aprendizagem.

Assim, para Lopes, Cabanas e Lopes (2020) o professor que participa da formação continuada e que a coloca em prática na sua sala de aula se torna um facilitador e não apenas um transmissor de informações, mas um mediador, levando seus alunos a buscarem a resposta, pesquisarem e compreenderem o que é proposto, tornando a aprendizagem significativa.

O saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Mediante esta afirmação, fica claro que a teoria tem importância fundamental, pois ao nos apropriarmos de fundamentação teórica, nos beneficiamos de variados pontos de vista para uma tomada de decisão dentro de uma ação contextualizada, adquirindo perspectivas de julgamento para compreender os diversos contextos do cotidiano.

A interação entre saberes gera o desenvolvimento de uma prática pedagógica autônoma e emancipatória, e é importante lembrar que um bom professor não se constitui apenas de teoria, embora ela tenha sua importância. Um professor vai se formando na relação teoria-prática, pois é a partir da ação e da reflexão que o professor se constrói enquanto indivíduo em pleno estado de mudança (LOPES, CABANAS e LOPES, 2020).

Além disso, a formação continuada ajuda o docente a se tornar cada vez mais capaz de se adaptar às mudanças que acontecem de uma forma rápida, em um movimento constante no que se refere ao campo educacional, fazendo com que possa vencer os desafios que surgem no dia a dia em sala de aula.

Segundo Kuenzer (1999), a barreira da educação refere-se ao maior problema que separa o Brasil com seus obstáculos ainda persistentes de

desigualdades sociais, subemprego e marginalização social a um país economicamente mais maduro, com maior igualdade de oportunidades de rendas e com maior estabilidade e integração social.

De acordo com Freire (1979, p. 23), “o objetivo da educação não consiste na transmissão pura e simples de verdades, mas sim que o aluno aprenda por si próprio a conquistar tais verdades.” A educação pode ser considerada como um processo de socialização e vivência da realidade social.

Sendo assim, pode-se concluir que a formação continuada é uma forte aliada didática que muito contribuiu para o trabalho docente, pois quando o professor busca percorrer novos caminhos, como participar de formação continuada, abre-se novas oportunidades de autoconhecimento e novas práticas educacionais e, com isso, dá-se um novo significado ao espaço escolar.

Para Libâneo (2002), o educador que busca a evolução constante das suas competências desenvolve, por exemplo: didáticas de aulas mais dinâmicas na transmissão do conteúdo das disciplinas; maior engajamento dos alunos em atividades de aprendizagem; detecção mais fácil das dificuldades de aprendizagem e construção de novas estratégias para contorná-las.

Por tudo isso que foi apresentado, deve-se lembrar que a prática pedagógica necessita ser pensada, para que tenha sentido e funcionalidade para o que ensinar e para o que aprender. Isso porque, uma prática pedagógica desatualizada pode resultar em um trabalho com pouca expressividade, caracterizando uma linguagem pouco funcional para os alunos de hoje. Para Nunes (2001):

As pesquisas sobre formação de professores têm destacado a importância de se analisar a questão da prática pedagógica como algo relevante, opondo-se assim às abordagens que procuravam separar formação e prática cotidiana. Na realidade brasileira, embora ainda de uma forma um tanto “tímida”, é a partir da década de 1990 que se buscam novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e

epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido. Neste período, inicia-se o desenvolvimento de pesquisas que, considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente (p. 02).

Portanto, é importante que se ofereça uma formação continuada aos profissionais, permeando sua atuação em sala, estruturando com novas habilidades e conhecimentos a fim de que a sua atuação seja de fato intencional e eficiente.

Quando o docente se apropria do conhecimento e se beneficia das contribuições teóricas referentes às compreensões de aprendizagem, escolhe as melhores formas de trabalhar, vence as dificuldades e vê com clareza as novas possibilidades de uma atuação com qualidade. Ou seja, para Freire (1979), a reflexão sobre práticas educativas e as relações entre sujeitos dessa prática no seu processo de construção de conhecimento evidencia o despertar do desejo de promover transformações necessárias para que essa atuação venha a contribuir positivamente na vida e na formação de novos sujeitos. O desenvolvimento e a transformação do mundo somente serão possíveis quando os educadores tiverem consciência de seu papel na sociedade e da importância de valorizar o aluno como um todo.

A afirmação profissional dos professores foi apresentada como um percurso repleto de lutas e conflitos, confirmando assim que promover a profissionalização docente não é fácil, devendo haver a necessidade de formação inicial consistente, formação continuada de acordo com as exigências da sociedade e uma carreira que atenda as expectativas do profissional fazendo-o sentir-se realizado.

Assim, se desejarmos investir na formação e conseqüentemente na prática crítica-reflexiva, torna-se fundamental repensar tanto a formação inicial como a continuada, contemplando ações que incentivem a pesquisa, visando o desenvolvimento de habilidades e competências

que sensibilizem tanto os docentes como os futuros docentes para a realização de ações críticas e reflexivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo abordou questões e dilemas relacionadas à formação docente, propiciando uma reflexão a respeito da formação continuada no Brasil.

A formação continuada deve ser encarada como uma grande aliada dos educadores, uma vez que contribui para a evolução constante do trabalho do docente, pois favorece o desenvolvimento da aprendizagem fazendo com que a prática seja significativa.

O mundo, as informações e o conhecimento acontecem numa grande velocidade, por isso a necessidade e relevância cada vez maior no processo de aprendizagem, e a formação de professores também acompanha essa evolução, por meio dos cursos de formação continuada.

É necessário que o docente esteja em constante processo de formação, buscando sempre se qualificar, pois com uma formação continuada poderá melhorar sua prática docente e seu conhecimento profissional, levando em consideração a sua trajetória pessoal, pois a trajetória profissional do educador só terá sentido se relacionada a sua vida pessoal, individual e na interação com o coletivo.

A prática e o ato de reflexão dessa prática exercida no espaço da sala de aula contribuem para o surgimento de uma ressignificação do conceito de professor, de aluno, de aula e de aprendizagem. O professor deve assumir o papel de facilitador e mediador do conhecimento, um participante ativo da aprendizagem dos alunos, proporcionando uma aprendizagem em que o aluno seja sujeito do processo de aprendizagem.

Dessa forma, podemos perceber a importância do professor na sua própria formação e na formação dos educandos. Agindo como mediador, o docente está dando a oportunidade aos alunos a terem autonomia na construção do seu próprio conhecimento como forma de compreender a realidade social em que vivem, ter a consciência do seu papel social

para que possa ajudar o aluno a compreender a sociedade em que está inserido e a complexidade do conhecimento que se pretende adquirir.

A possibilidade de compreender e interpretar os problemas que emergem no cotidiano é um desafio constante e de grande complexidade, sendo importante, por isso, o educador ter formação inicial e continuada sólidas que complementam e atualizam de forma permanente o profissional, não significando, contudo, que a formação continuada se construa tão somente por meio da acumulação de cursos, devendo comportar uma relação essencial e estreita com a prática no cotidiano da escola.

REFERÊNCIAS

ENQUITA, Mariano Fernández. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERREIRA, Viviane Lovatti. Curso de pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais. *Cad. Pesquisa.*, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 311-316, abr. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000100019&lng=en&nrm=iso. Acesso em 12 maio. 2020.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo, Brasil: Unesp, 2000.

GATTI, Bernadete. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas, SP: Editora Autores, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza* (Vol. 13). São Paulo, Brasil: Cortez, 2011.

LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. *Reflexividade e Formação de Professores: Outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?* São Paulo, Brasil: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos, et. al. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*/ José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi - 10. ed. rev.

e ampl. - São Paulo: Cortez, 2012. - (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos / coordenação Selma Garrido Pimenta).

LOPES, Claudio Neves. *Olhos nos olhos: novos paradigmas sobre inclusão escolar na contemporaneidade*. Curitiba: Appris, 2019.

LOPES, Claudio Neves. CABANAS, Ana Lúcia. LOPES, Irineu. NEUROPSICO-PEDAGOGIA: NUEVAS PERSPECTIVAS EDUCACIONALES. *Revista Teias*, [S.l.], v. 21, n. 60, p. 218-231, fev. 2020. ISSN 1982-0305. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/44332>. Acesso em: 05 abr. 2020. doi: <https://doi.org/10.12957/teias.2020.44332>.

MOREIRA, Marco Antônio. MASINI, Elcie F. Salzano. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo, Editora Moraes, 1982.

NÓVOA, António Sampaio da. *Concepções e Práticas de Formação Contínua de Professores*. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, António Sampaio da. *Os Professores e Sua Formação*. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António Sampaio da. *Formação de Professores e Preparação Docente*. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995.

NUNES, CÉLIA MARIA FERNANDES. *SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM BREVE PANORAMA DA PESQUISA BRASILEIRA*. *Revista Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, abril/2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274>.

RAMOS JUNIOR, H. S. *A função da universidade na sociedade do conhecimento*. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/fun%C3%A7%C3%A3o-da-universidade-na-sociedade-do-conhecimento>. Acesso em: 19 de abr. de 2020.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO TÉCNICO-PROFISSIONAL

Lucas Alves Costa⁶⁶

EDUCAÇÃO TÉCNICO-PROFISSIONAL E ENSINO DE LÍNGUA

A educação de adolescentes e de jovens para a vida e para o trabalho é um tema abrangente que envolve posturas e convicções políticas e pedagógicas diversas. No Brasil, a relação entre ensino médio e educação técnico-profissional tem provocado debates acirrados entre educadores e agentes políticos, principalmente na elaboração de ações pedagógicas que visem à conciliação entre formação propedêutica e formação profissional na educação básica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96) instituiu o ensino médio como etapa final da educação básica, com finalidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental. O Decreto-Lei nº 2.208/1997, artigo 3º, I, II e III, estrutura a educação profissional, prescrevendo os níveis: básico, técnico e tecnológico.

Direcionamos a atenção para o nível técnico porque é grande o número de adolescentes e jovens nesse nível, e as demandas de oferta⁶⁷, de procura de vagas e de investimento público têm aumentado desde a publicação da Lei nº 12.513/2011, que instituiu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), executado pela União por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira.

⁶⁶ Doutorando em Linguística (UFG). Professor na Educação Básica e Ensino Superior. CV: <http://lattes.cnpq.br/5146425681841166>

⁶⁷ Foram registrados 1.914.749 alunos na Educação Profissional em 2020. O número representa um incremento de 11.519 matrículas em relação a 2019. (Inep). (Fonte: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=85431> acesso 15/10/20).

Os cursos profissionalizantes são criados e organizados para atender as necessidades laborais da indústria ou do comércio. O objetivo principal é formar cidadãos capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, e atuarem de forma ética-política e técnica-competente, visando contribuir para a transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos (RESOLUÇÃO nº 6, 20/09/2012).

Mesmo com objetivos promissores e estrutura institucional em expansão nos últimos anos, há problemas que assolam a educação profissional no Brasil. Segundo Santos (2000), a desigualdade socioeconômica obriga muitos alunos a inserção no mundo do trabalho antes de dezoito anos de idade para a complementação da renda familiar ou para a própria autossustentação. Esse problema social gera outros dois: (1) a exclusão de muitos adolescentes e jovens na faixa etária regular do Ensino Médio; (2) a evasão escolar dos que ingressam, como demonstrado por indicadores sociais do IBGE⁶⁸.

Diante disso, é emergencial discutir sequências didáticas de ensino de língua portuguesa que tornem o ensino e a aprendizagem mais produtivos e mais significativos para adolescentes e jovens. Segundo Neves (2017), em todas as esferas educacionais ainda predominam exclusivamente o ensino da Gramática Normativa, isso significa o ensino de prescrição gramatical e de regras ortográficas.

As aulas de língua portuguesa não podem excluir a Gramática Normativa, mas estabelecer paralelos entre usos linguísticos normatizados e adequados, a partir da contextualização em gêneros textuais-discursivos, capacitando os estudantes a produzirem e compreenderem textos nas mais diversas situações sociocomunicativas, como defende Travaglia (2009) e Antunes (2014).

⁶⁸ Os dados são da Síntese de Indicadores Sociais 2019, divulgada pelo IBGE. Com um percentual de 7,6% para o país, a evasão dos adolescentes atingia 9,2% no Norte e Nordeste e era menor no Sudeste (6%). O fenômeno era maior na zona rural (11,5%) do que na urbana (6,8%), entre homens (8,1%) do que mulheres (7%) e era maior entre pretos ou pardos (8,4%) do que brancos (6,1%). (Fonte: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/pt/agencia-home.html> acesso 03/04/20)

Na educação profissional, a competência sociocomunicativa é considerada um requisito básico para o ingresso e para a ascensão no mercado de trabalho, como apresentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Por isso, o ensino de língua deve capacitar os estudantes para lidarem com os fenômenos linguísticos em situações de uso, promovendo habilidades e competências dos estudantes para atuarem na vivência cotidiana e, principalmente, profissional.

Existem várias propostas de ensino de língua portuguesa, por exemplo, de Casseb-Galvão e Duarte (2018), de Leal; Brandão, Albuquerque (2012), de Antunes (2014), etc., baseadas na perspectiva de gêneros textuais-discursivos como unidade de estudo em sala de aula, aplicáveis na educação básica. Entretanto, essas propostas não focalizam a atuação profissional como provedora da seleção de conhecimentos a serem ensinados em sala de aula. Em visto disso, para os cursos técnico-profissionais é necessário elaborar ações pedagógicas que partam da atuação profissional, sendo os gêneros textuais-discursivos vinculadas a ela, com o intuito de demonstrar a associação entre os conhecimentos e a atividade prática.

Ensinar português no âmbito da educação técnico-profissional deve considerar o texto como objeto de estudo em sala de aula, vinculado a situações reais da atividade profissional dos estudantes. O texto é o resultado de novas composições que transcendem palavras e frases, afinal, com o avanço tecnológico, essas novas composições textuais são constituídas de elementos advindos de múltiplas linguagens, conexão de escrita, oralidade, *designs* visuais diversos.

Este capítulo propõe uma sequência didática para o ensino de língua portuguesa aplicável na educação técnico-profissional. Destacam-se as interfaces entre as orientações funcionalistas sobre ensino de língua e o método resolução de situação-problema, sendo esse defendido por vários autores como o mais apropriado para o cumprimento dos objetivos da educação profissional no Brasil.

Este trabalho organiza-se da seguinte forma: na próxima seção, apresentam-se as interfaces teóricas entre orientações funcionalistas sobre o ensino de língua portuguesa e o método resolução de situação-problema. Fundamentamos em autores como Casseb-Galvão e Duarte (2018), Oliveira (2017), Neves (2012; 2017), Silva (2017), Antunes (2014), Poggioli (2009), Lima (2008), Brandão (2005). Dessa interface, propomos uma sequência didática para o ensino de língua portuguesa baseada em situação-problema. Nas palavras finais, expõem-se reflexões provindas desse empreendimento teórica-metodológica.

ORIENTAÇÕES FUNCIONALISTAS E RESOLUÇÃO DE SITUAÇÃO-PROBLEMA

A educação técnico-profissional constitui-se de paradigmas que valorizam a praticidade frente as situações laborais, sendo que o profissional deve acionar os conhecimentos adquiridos para resolver as demandas que se apresentam na vivência cotidiana. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio recomendam que as metodologias de ensino devam tornar a aprendizagem mais significativa. Isto quer dizer que as sequências didáticas para o ensino de língua portuguesa devem associar os conteúdos disciplinares às situações reais da atuação profissional.

Nesse processo de associação, entende-se que os conteúdos disciplinares sejam as ocorrências linguísticas apreendidas de seu contexto efetivo, realizadas na interação verbal (OLIVEIRA, 2017). Desse modo, Neves (2012) defende que o tratamento da gramática não deve desconsiderar a vivência da linguagem, e as ações pedagógicas provocadoras de reflexão sobre a língua, manifestada em contextos de situações e contextos de cultura. Essa concepção é unanime nas orientações funcionalistas.

Para Tomasello (2003), a linguagem é uma atividade cooperativa estruturada, assim a gramática da língua fornece uma teoria da experiência humana, de modo que a sua organização interna é direcionada para cumprir funções. Consequentemente, a língua é apreendida em

situações reais de interação social. Compreende-se que o contexto de situação, inserido no contexto de cultura, projeta diretrizes para a interação linguística.

Assim, a linguagem é um valioso instrumento para a interação, sendo que qualquer aprendizagem só é possível por meio dela. É com a linguagem que se formaliza e se propaga todo o conhecimento produzido nas diferentes disciplinas e se explica a maneira como o universo se organiza, além da produção ideológica (SILVA, 2017). Por conseguinte, as orientações funcionalistas destacam os propósitos comunicativos como motivadores da configuração da gramática, entrando em jogo os aspectos sócio-históricos e cognitivos, resultados das vivências e das experiências com a linguagem.

O ensino de língua, assim orientado, considera os usos linguísticos, sua contextualização, funcionando em textos, falados ou escritos, um contíguo entre mais formais e mais informais, com finalidades diversas. Assim, as aulas têm como objetivo a análise e produção textual, instigando os alunos a verificarem a emergência da gramática da língua nos textos, buscando as regularidades e as especificações da sistematicidade da atividade linguística.

Oliveira (2017) afirma que as aulas de língua portuguesa passam a ter na análise e na produção textual seu ponto de partida e de chegada, sendo os aspectos gramaticais meios, recursos provocadores de análises e reflexões sobre a língua. Silva (2017) também destaca que o ensino produtivo de gramática se centra no desenvolvimento das competências do aprendiz. Competências como recursos que o usuário da língua dispõe para resolver situações apresentadas no cotidiano.

No processo de ensino-aprendizagem, a prática de ensino de língua portuguesa deve desenvolver, basicamente, três competências: (1) linguísticas, entendimento das formas e funções dos itens fonológicos, morfológicos, sintáticos, lexical e semânticos da língua para o desempenho comunicativo em qualquer situação de uso; (2) textuais, compreensão das características relativamente estáveis dos gêneros textuais-discursivos; (3) discursiva, lidar com as situações de interação,

ou seja, contextualizar sua interação para a produção textual adequada a situação proveniente (SILVA, 2017; TRAVAGLIA, 2009).

Com esses objetivos, as orientações funcionalistas sobre ensino de língua portuguesa vão ao encontro de estratégias pedagógicas que reconhecem que a aprendizagem é efetiva quando associada à vivência cotidiana. Essa efetivação resulta no desenvolvimento de competências e habilidades aplicáveis à resolução de situações-problemas cotidianamente.

Lima (2008) propõe que o ensino-aprendizagem deve basear-se na problematização, sendo a resolução de situações problematizadas um recurso metodológico eficiente. Para isso, o autor (2008), recomenda aos docentes a elaboração de situações que se constituem como problemas vivenciáveis pelos alunos, instigando-os a resolvê-los, acionado, para isso, os conhecimentos necessários.

O ambiente escola é um simulacro da instituição social. A partir dessa visão, Lima (2008) distingue situações de simulação de situações fictícias. Para ele, as situações-problemas são simulações apresentadas para os estudantes para aproximá-los ao máximo de situação real, exigindo resoluções, baseadas em leituras, discussões e produções diversas. Problematizar, no ensino de língua na educação profissional, significa contextualizar via conhecimentos multidisciplinares e interdisciplinares os conteúdos a serviço de vivências profissional.

Para Poggioli (2009), uma situação-problema conduz o estudante para a necessidade de adquirir conhecimentos, aplicando-os na praticidade, isso promove o processo de ação-reflexão-ação, favorecendo a edificação de aprendizagens. Essa proposta pedagógica está em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

É notável que o ordenamento jurídico brasileiro para a educação técnico-profissional se pauta em propostas pedagógicas que tenham como pilar o processo de ação-reflexão-ação. Assim, o ensino de língua portuguesa deve basear-se em perspectivas científicas que considerem

a língua e a linguagem um sistema complexo, realizado na prática, em situações vivenciáveis.

O docente de língua portuguesa, adotando essa perspectiva, deve propor situações-problemas que conduzam o aprendiz para a mobilização de conhecimentos multidisciplinares, interdisciplinares e disciplinares para a resolução da problemática apresentada. Desse modo, as sequências didáticas proporcionam a interação dos estudantes em sala de aula, sendo as aulas de língua portuguesa um ateliê de linguagem, um laboratório para a gramática.

Com esse parâmetro, o contexto de ensino-aprendizagem deve tornar-se mais similar possível da vivência profissional. As situações de ensino simulem experiências reais para, então, refleti-la, utilizando os conhecimentos multidisciplinares e interdisciplinares, disponibilizados ou resgatados em sala de aula. Dessa maneira, o ensino de língua portuguesa compromete-se com a verificação de fenômenos linguísticos que emergem das situações da atuação profissional. Resume-se a interface entre orientação funcionalista e método resolução de situação-problema neste esquema:

Atuação profissional

Situação-problema

Contexto de uso linguístico

Conhecimento Multidisciplinar

Conhecimento Interdisciplinar

Conhecimento Disciplinar

Gênero textual-discursivo

Sequências textuais

Padrões gramaticais

O ponto de partida é a atuação profissional, dela provem a situação-problema, didaticamente elaborada. Com isso, os conhecimentos multidisciplinares e interdisciplinares são disponibilizados aos estudantes para contextualizarem maximamente a experiência. Subsequente os conhecimentos disciplinares vinculados a situação, sendo características de gêneros textuais-discursivos, sequências textuais e padrões

gramaticais (conteúdos gramaticais: concordância verbal, adjetivos, preposições, etc.).

Assim, essa proposta de ensino está em conformidade com o Capítulo II, Art. 18, inciso IV, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Resolução nº 6, 20/09/2012) que institui os critérios para o planejamento e a organização de cursos:

identificação de perfil profissional de conclusão próprio para cada curso, que objetive garantir o pleno desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências profissionais e pessoais requeridas pela **natureza do trabalho**, segundo o respectivo eixo tecnológico, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica e em condições de responder, de forma original e criativa, aos constantes desafios da vida cidadã e profissional. (MEC, 2012, Art. 18. Grifo nosso)

Nessa interface entre orientações funcionalistas e método resolução de situação-problema, o princípio priorizado é que a gramática emerge de textos situados na sociointeração (NEVES, 2017; 2012; OLIVEIRA, 2017; SILVA, 2017). Essas situações problematizadas para fins de ensino-aprendizagem promovem a ação-reflexão-ação, proposta do método resolução de situação-problema (LIMA, 2008; BRANDÃO, 2005).

Desse modo, diferencia-se de outras propostas de ensino de língua, como de Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004) e de Leal; Brandão, Albuquerque (2012). Nessas propostas, com foco na educação básica, os gêneros textuais-discursivos ocupam o centro das atividades pedagógicas. No geral, o docente escolhe os gêneros textuais-discursivos a serem estudados em sala de aula de forma aleatória ou regido pelos descritores da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ou dos Planos de Ensino das Secretárias Estaduais de Educação.

Diferentemente, uma sequência didática para o ensino de língua portuguesa na educação técnico-profissional, precisa se pautar na atuação profissional. Isso redireciona a escolha de gêneros textuais-

-discursivos e dos conteúdos gramaticais a seres estudados em sala de aula, vinculando-os integralmente a prática profissional.

Sobre situações-problemas como uma estratégia pedagógica, Brandão (2005) e Lima (2008) apontam quatro componentes: (1) os dados, (2) os métodos, (3) as metas e (4) as restrições. (1) Os dados são a informação disponível ao estudante para começar a analisar o problema; (2) os métodos são os procedimentos utilizados para resolver a situação-problema; (3) as metas são os desejos a serem alcançados em uma situação determinada; (4) as restrições são os limites que surgem no processo para se chegar à solução.

Nessa perspectiva teórica-metodológica, estudo de gramática é correlacionado ao ensino de gêneros textuais-discursivos. Para garantir essa associação entre conhecimentos disciplinares e prática profissional, a sequência didática para o ensino de língua portuguesa baseada em situações-problemas organiza-se em cinco etapas:

1º - Fase de Planejamento: identificação do contexto profissional dos estudantes. Nesta fase de planejamento, o docente deve pesquisar sobre as situações específicas da área de atuação da profissão do curso do aprendiz, temas relevantes nessa área. Além disso, selecionar os conteúdos vinculados a atuação profissional e elaborar situações-problemas;

2º - Fase de problematização (horizontalidade): apresentação de situação-problema. Em sala de aula, mobilizam-se conhecimentos multidisciplinares, interdisciplinares, provocados pela situação-problema. Utilizam-se os recursos digitais e materiais (textos, vídeos, filmes, etc.) para a contextualização da situação;

3º - Fase de socialização de conhecimentos (verticalidade): discussão coletiva dos conhecimentos disciplinares e interdisciplinares. Seleção de conhecimentos para resolver a situação-problema. Nessa fase, em sala de aula, delimitam-se, com os estudantes, os fenômenos linguísticos emergentes do gênero textual-discursivo, como por exemplo: sequências textuais, uso de pontuação, verbos de ação, adjetivos, etc.;

4º - Fase de execução: formação de grupos delimitados para a resolução do problema proposto. Disponibilizar recursos como livros, internet, revistas, jornais, etc. para que os grupos elaborem a resolução da situação-problema;

5º - Fase de conclusão: os grupos apresentam para a turma uma síntese das discussões, reflexões, os resultados alcançados, possíveis dificuldades encontradas, em forma de textos, cartazes, vídeos, oralmente, etc.

Essa sequência didática compactua com os objetivos da educação técnico-profissional, que é formar cidadãos para o mundo do trabalho e suas exigências nos aspectos técnico e ético, pois parte das situações reais que exigem a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos. Como um recurso pedagógico, essa proposta busca desenvolver as competências e habilidades para a leitura, a análise e a produção textual, como defendido pela perspectiva funcionalista da linguagem.

O ponto principal é a elaboração de uma boa situação-problema, pois ela deve mobilizar habilidades e competências dos estudantes para sua resolução. Nesse processo, o conteúdo disciplinar (Substantivo, Artigo, uso de plural, concordância verbal, sinal de pontuação, estrutura de parágrafo, etc.) é disponibilizado ou resgatado pelo docente para serem utilizados como estratégias de resolução da situação-problema, não sendo uma escolha aleatória ou arbitrária, mas justificada pelo gênero textual-discursivo associado a atuação profissional.

Na primeira fase da sequência didática, fase de planejamento, o docente, no papel de pesquisador, busca informações necessárias para entender o contexto da turma. Pesquisar quais são as atribuições e atividades mais recorrentes na atuação profissional do curso escolhido pelos estudantes. Com essas informações, o docente elabora situações reais que simulem a atividade profissional, verificando qual ou quais gêneros textuais-discursivos são exigidos na situação de interação social.

A partir disso, o docente seleciona os conhecimentos disciplinares pertinentes para as situações elaboradas, sendo que essa seleção de conhecimentos não é feita aleatoriamente, nem fechada em conteúdos pré-estabelecidos em materiais didáticos, mas sim adequados para as situações de atuação profissional da turma.

Na segunda fase, problematização, o docente apresenta a situação-problema a turma, utilizando vários textos para contextualizá-la, podendo exibir vídeos sobre a empresa, ler textos sobre grandes empresas, convidar um profissional para falar sobre a atuação, etc. O objetivo é torna a sala de aula um espaço multidisciplinar, multimodal, entrando em cena a criatividade do docente, utilizando o maior número

de recursos e de textos para contextualizar e motivar os estudantes para a resolução do problema apresentado.

Após esse momento multidisciplinar e multimodal, na fase três, é necessário a verticalização dos conhecimentos apresentados e adquiridos para a resolução da situação-problema. O docente, no papel de orientador de aprendizagem, destaca o objetivo a ser alcançado, questiona os estudantes e demonstra os conhecimentos linguísticos úteis para realizar a tarefa, utilizando as estratégias didáticas possíveis, como aula-expositiva dialogada, leitura dirigida, debates, seminários, para expor os conteúdos disciplinares emergentes.

Na fase de execução, quarta fase da sequência didática, a turma é organizada em grupos de atividade, ficando a cargo de seus membros a distribuição de funções, como: pesquisador, escrevente, coordenador, apresentador, etc. Nessa fase, o docente, no papel de colaborador, acompanha, em cada grupo, o andamento da resolução da situação-problema, solucionando dúvidas, sugerindo leituras, deliberando com os estudantes sobre os resultados.

Já na quinta fase, fase de conclusão, os grupos de trabalho são interpelados a apresentarem seus resultados por meio de textos escritos, *slides*, vídeos, apresentação oral, dependendo do gênero textual-discursivo escolhido para atender a situação. Além disso, os estudantes expõem as dificuldades encontradas para a resolução da situação-problema. Nessa fase, o docente verifica o desempenho de cada estudante, individualmente ou do grupo, servindo como momento avaliativo, observando a participação no grupo, a exposição oral e/ou a elaboração textual.

Ressalta-se que essa sequencição didática não se restringe a uma cronologia rígida, porque sua aplicação depende da organização das tarefas as serem executadas, um fator variável em cada turma. Nas fases, o centro é a aprendizagem, os estudantes em busca de conhecimentos para a resolução das situações-problemas propostas. Os materiais didáticos e a temática dos textos utilizados devem ser diversos e multimodais, atendendo as necessidades e interesses particulares da turma. Além disso, essa sequência didática é pertinente a educação

técnico-profissional, pois salvaguardam os objetivos dessa modalidade de ensino, que, historicamente, preza pela praticidade e eficiência profissional.

PALAVRAS FINAIS

Neste capítulo, discutimos a interface entre orientações funcionalista sobre o ensino de língua portuguesa e a proposta pedagógica resolução de situações-problemas. Uma interface que tem como ponto de partida a atuação profissional como provedora das ações pedagógicas em sala de aula. E nessa valorização da contextualização, os textos multimodais são objetos centrais das aulas de português. Isso proporciona aos estudantes o desenvolvimento de competências e habilidades sociais e linguísticas, acionadas e vinculadas as situações da prática profissional.

Há disponíveis para os docentes brasileiro várias estratégias pedagógicas para o ensino de língua, muito bem intencionadas e fundamentadas cientificamente. Isso demonstra: (i) a valorização da autonomia do professor; (ii) o respeito ao princípio constitucional e legal do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; (iii) e a conciliação de perspectivas linguística e a realidade educacional do Brasil, um cenário desafiador.

É desafiador porque é diverso e compromete politicamente educadoras e educadores na luta pela implantação de políticas públicas que resolvam problemas sócio-históricos desoladores, dentre tantos: a desigualdade socioeconômica que atinge muitos adolescentes e jovens brasileiros. Cabe a nós, professoras e professores de linguagem proporcionarmos situações de aprendizagem que conduza os estudantes a refletirem sobre os usos da língua, relacionando a vida diária, tornando-os conscientes e aptos a transformarem e serem transformados pelo contexto social, realizando pela linguagem, na linguagem e com os outros.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BRANDÃO, M. J. L. B. *Modelo de Polya e a resolução de problemas ambientais no 1º ciclo: Conservação das dunas litorais*. Tese de mestrado. UMINHO: 2005.

CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina; DUARTE, Milcinele da Conceição. *Artigo de opinião: sequência didática funcionalista*. São Paulo: Parábola, 2018.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P.; ALBUQUERQUE, R. K. Por que trabalhar com sequências didáticas? In: FERREIRA, A. T. B.; ROSA, E. C. S. (Orgs.). *O fazer cotidiano na sala de aula: a organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 147-174, 2012.

LIMA, Gerson Zanetta. *Escrever bons problemas*. Revista Brasileira de Educação Médica: 2008.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A Gramática passada a limpo, conceitos, análise e parâmetros*. São Paulo: Parábola, 2012.

----- . Categorias gramaticais em materiais didáticos. In: *O todo da língua, teoria e prática do ensino de português*. Org: CASSEB-GALVÃO, Vânia; NEVES, Maria Helena de Moura. São Paulo: Parábola, p. 115-143, 2017.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de. Linguística funcional centrada no uso e ensino. In: *O todo da língua, teoria e prática do ensino de português*. Org: CASSEB-GALVÃO, Vânia; NEVES, Maria Helena de Moura. São Paulo: Parábola, p. 15-26, 2017.

POGGIOLI, L. *Estrategia de resolución de problemas*. Serie Enseñando a aprender, 2009.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da educação profissional. In: Lopes, et al (org.). *500 anos de educação no Brasil*. 2ª Ed. Autêntica. Belo Horizonte: 2000.

SILVA, Leosmar Aparecido. Por um ensino produtivo de gramática. In: *O todo da língua, teoria e prática do ensino de português*. Org: CASSEB-GALVÃO, Vânia; NEVES, Maria Helena de Moura. São Paulo: Parábola, p. 35-58, 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC – Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio*. MEC, Brasília, D.F., 21 de setembro de 2012.

TOMASELLO, M. *Constructing a language: A usagebased theory of language acquisition*. Cambridge: Harvard University Press, 2003.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo – SP: Cortez, 2009.

POR UMA AUTONOMIA DOS DESEJOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Marina dos Reis⁶⁹

INTRODUÇÃO

A partir das temáticas tratadas durante os primeiros encontros do Seminário Especial promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com colaboração do corpo discente⁷⁰, traçamos linhas de fuga ao pensamento que reflete acerca da formação docente na pós-graduação, no contexto da Autonomia curricular e universitária. Afirmando a tarefa tradutória da pesquisa docente via as perspectivas da Filosofia da Diferença-Educação, propomos um pensar que não é refletir. Munidos dos aportes do método do informe (CORAZZA, 2013), dramatizamos alguns valores que emergem do enunciado/pergunta, abordado no Seminário: “Qual pós-graduação desejamos?”. Como matéria a pensar, compomos questões a partir de nossa tradução do tema da Autonomia Universitária, tratado na Aula Magna proferida pelo Professor Dr. Roberto Leher (UFRJ). Também utilizamos a bibliografia indicada no programa do seminário. Acercados de outras leituras, tramamos motes a pensar nossa formação docente com as memórias feitas pelos corpos que compõem o universo da Faculdade de Educação da UFRGS. Questão que não se encerra, entendemos que este estudo traz maneiras para construções desejosas nessa tarefa educacional-inventiva, já que a Autonomia que construímos é feita por nossos corpos (docentes e discentes) os quais, uma vez afetados pelo desejo de pesquisa, movimentam novas possibilidades afirmativas na formação docente e no currículo da Educação, pois:

⁶⁹ Doutoranda em Educação (UFRGS). CV: <http://lattes.cnpq.br/4848137773480477>

⁷⁰ Seminário Especial: reflexão sobre os desafios atuais. Professor Responsável: Dr. Sérgio Roberto Kieling Franco. Comissão Organizadora discente: Alex Vidal, Marlon Junior Pellenz e Patrícia Rutz Bierhalz. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, semestre 2020/1.

Para Nietzsche, sem ação não se aprende, a aprendizagem não acontece sem intensidades artísticas que exprimem os sentidos daquilo que nos embarga, daquilo pelo que somos tomados. A prática de um texto configura um pensamento, ler, escrever, desenhar, dão corpo ao que aprendemos. Estudar é se debruçar sobre este corpo, também chamado de matéria, amar seus contornos, seus traços, ensinamentos. Nem todo o estudo demanda esquemas figurados, leituras e escrita, mas sem matéria ninguém pode estudar (ZORDAN, 2019, p. 24).

O DESEJO DE PESQUISA

A cada vez que usamos nossa língua incompleta docente nas traduções, em Aula, estamos numa relação de forças ativas e reativas⁷¹ (DELEUZE, 1976), estamos diante dos signos do Arquivo⁷² memorável da Educação. Os desejos extraídos do Arquivo são sonhos acordados, pulsões que recompomos via o gesto da docência-pesquisa. Vertemos realidades na Aula, ressemantizamos o que pode um corpo. Então, como extraímos dessas memórias e da pergunta “Qual pós-graduação desejamos?” novas maneiras de desejar um currículo, de esquecer dogmas cristalizados em modelos dogmáticos, de criar para si uma autonomia de formação docente?

Na profusão de possibilidades em que vivemos, às vezes esquecemos que para criar temos de esquecer, permitir que as brechas assombradas do pensar o pensamento soprem certas lembranças encobridoras. Desejamos vidas docentes cuja autonomia raspe os clichês curriculares de nossa consciência hipertrófica, abrindo respiros também à nossa capacidade e direito de sonhar docente (CORAZZA, 2019). Trata-se, portanto, de dedicar-se a encontrar outras formas de pensar a nossa

⁷¹ Na relação de forças, a partir do pensamento nietzscheano-deleuzeano (contra a dialética), “a força que se faz obedecer não nega a outra ou aquilo que ela não é, ela afirma a sua própria diferença e se regozija com esta diferença” (DELEUZE, 1976, p. 7)

⁷² Arquivo, numa das transcrições pela Diferença, é aquilo “que é conservador e revolucionário, formação histórica e devir, tradição e tradução luciferina. E que, portanto, carrega a possibilidade de experimentar o pensamento do impensável; isto é, o advento de uma alteridade radical daquilo que nele está presente e que nos constitui, por ser, em alguma medida, produzido historicamente e também recalcado” (CORAZZA, 2017 b, p. 283).

autonomia: “Quanto menos as pessoas levarem a sério o pensamento, tanto mais pensarão conforme o que quer um Estado” (DELEUZE; GUATTARI *apud* ASPIS, 2016, p. 436).

Quem disse que os modelos curriculares importados de outras realidades, por exemplo, nos ensinam um modo de vida singular, maneiras que nos fazem pensar como podemos criar nossa formação para além das horas-aula? Avessos à essa perspectiva, ariscaremos a tentativa por nossos desejos coletivos. A formação docente sonha o Arquivo e o realiza desejosamente ao traduzi-lo em Aula. Sonhar é coisa séria, uma maneira de ser com autonomia passa pela elaboração da percepção de que muitos de nossos desejos em educação estariam subjugados a um currículo estruturado, senso-comum que desejamos problematizar.

O desejo do qual falamos e a partir do qual catapultamos nossas didáticas não é aquele que ama a falta, do senso comum. Se há impeditivos ao nosso desejo de formação docente livre, se há a barra do Outro, dali saltamos, como gafanhotos, para um novo território:

A participação no processo de desenvolvimento docente não deve ser diretiva ou dogmática. Conteúdos e métodos apresentados durante o processo de formação devem ter por objetivo desenvolver possibilidades de repertórios de trabalho - que podem ser úteis nas mais diversas situações pelas quais os/as docentes passam - e, principalmente, habilidades e conhecimentos para criação de métodos e soluções por parte dos professores e professoras. A isso podemos denominar: formação para a autonomia. (ALMEIDA JÚNIOR, 2020, p. 94)

Como nos ensina Deleuze ao longo de sua obra, “o sonho é uma terrível vontade de potência” (DELEUZE, 1999, p. 8), cuidado se você estiver sonhando o sonho alheio. Quais valores estamos repetindo ao sentarmos nas cadeiras acadêmicas? É a espera passiva? De decorar e aceitar que precisamos fixar determinados modelos curriculares na educação superior? Como trazer a potência do pensamento no fazer didático-artistador (CORAZZA, 2006)?

Para que serve, por exemplo, um saber filosófico, poderíamos perguntar com Aspís (2016, p. 432), se não para ser traduzido, pensado, questionado por todas e todos, por qualquer um que assim o deseje pesquisar? “As criações conceituais da filosofia só existem como ferramentas para serem usadas como armas contra os problemas. Nossos problemas da escola, da educação, dos currículos”.

Nosso desejo de pesquisa-docência com autonomia de formação é, pois, relações de forças. Somos seres inconclusos, abertos às vozes de aula. O sonho na Educação que trazemos é um tipo de força ativa, que produz relação de forças que combatem a imagem dogmática que nos impede de pensar:

Classicamente se acreditou e se acredita até hoje, que é necessário que afastemos as paixões, os sentimentos, as sensações, para que a razão possa seguir sem percalços seu caminho natural. Seria necessário que a razão se afastasse dessas forças, para não perder o foco no seu objeto e incorrer em erro. A busca da verdade deve ser ascética e asséptica. Podemos talvez, sem muito esforço, ver que o pensamento, se entendido como rizoma, não se encaixa nos limites da razão. O que classicamente se fez, na história do pensamento ocidental, segundo Deleuze, foi encobrir o pensamento, reduzi-lo a uma forma predeterminada, uma imagem do pensamento. (ASPIS, 2016, p. 435)

A constelação caosmótica curricular ora proposta é rearranjada por essas relações de forças ativas e reativas nos traz memórias que esquecemos, ou tipos de cenas de potencial a criar brechas curriculares na pós-graduação em Educação, didaticar com os corpos de sensação, corpos que transbordam multiplicidades, muito além de uma sala de aula, presencial ou virtual (celas de visibilidades, luz e saber):

Educar consiste num processamento vital, que reinterpreta – em termos de linguagem e silêncios, políticas e culturas, valores sociais e fatos temporais – aquilo que é, por sua vez, produzido em áreas tão amplas, como aquelas que Deleuze e Guattari denominaram (na obra *O que é a filosofia*, 1992)

as três Caóides ou filhas do Caos: a ciência, a arte e a filosofia. (CORAZZA, 2017 a, p. 118)

As grades curriculares almeçadas classicamente no Ensino Superior são tipos de diagramas⁷³ (DELEUZE, 2005), visibilidades iluminadas pelo dogma da moral social. Todavia, o trabalho da Educação na FACED é, historicamente, um *corpus* de resistência a um tipo de pedagogia que engessa a profusão dos saberes e que pré-determina o valor das inteligências⁷⁴. Os currículos facedianos são desconstrutores da doxa, pois se fazem pelas vivências, escolhas, experiências, erros, restrições necessárias, conversas informais. A cada semestre podemos escolher não disciplinas, mas saberes inconclusos, procedimentos a traduzir, formas de vida empíricas.

Não se trata de cumprir grades e horários, mas de sermos afetados pelo processo de formação: a cada encontro (Aula), algo se passa em nós, ao invés de nada. As vozes, os cantos dessas memórias do Arquivo são traduzidos destramando e retramando a realidade. Um currículo é artistado (CORAZZA, 2006) a cada vez que nós, educadores, reelaboramos o Arquivo na Aula. O arquivo memorável é como um sonho, pois só existe quando contado. Nesse caleidoscópio onirofílico que propomos aos currículos, Arquivo é esse emaranhado de sonhos alheios, flexíveis e fugidios. São restos, rastros, pequenas percepções cujas palavras científicas categorizariam como “estatisticamente irrelevantes”.

Toda queixa contém uma armadilha, é mais ou menos assim que rememoramos esse “mantra nietzscheano” para transcriar novas formas de vida docente e portanto valorar uma existência com autonomia. Importa-nos, ao interrogarmos os valores da formação docente

⁷³ Na tipologia panóptica, a partir da análise de Deleuze (2005, p. 80) sobre a ação das forças na categoria de poder em Vigiar e Punir da obra foucaultiana. O Panóptico como “função de impor uma tarefa ou comportamento quaisquer a uma multiplicidade qualquer de indivíduos, sob a única condição de que a multiplicidade seja pouco numerosa e o espaço limitado, pouco extenso”.

⁷⁴ Por exemplo, no estudo de perspectiva sociológica sobre o que é a pedagogia, Díaz (2019), ao esclarecer sobre os limites de controle estabelecidos pelo caráter mediador desta, acrescenta que o aprendizado de uma linguagem “que parece ser um processo natural e difuso, constitui um princípio regulatório e de ordenamento interior dos indivíduos” (DÍAZ, 2019, p. 9, tradução nossa).

(genealógicamente), que “um valor não existe simplesmente, em algum domínio transcendental: ele é sempre resultado de uma valoração, de um ato de força, de uma imposição”, ou seja, “quais forças estão por trás do processo valorativo?” (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 54 e 39).

Perspectivamos a suspeita sobre os enunciados que pregam currículos como obrigatórios em educação. Com Foucault (*apud* DELEUZE, 2005), pensamos que pensar é posterior ao pensamento⁷⁵, então, podemos interrogar, antes de termos certezas, que é um tipo de armadilha quando o discurso que nos chega é impregnado de “certezas” e “dados” e “estatísticas” queixosas, apoiando-se no dogma científico e universalizante. Compomos uma educação não em um ponto cartesiano, mas num caleidoscópio flutuante. Em especial a educação brasileira, atualmente em processo de decolonização e de afirmação cultural multirreferencial, está implicada em construir para si um cânone variegado, informe, caosmótico, de “pensamento disruptivo, menor, marginal, resistente, rizomático” (ZORDAN, 2019, p. 62).

COMO DESEJAR UMA FORMAÇÃO DOCENTE

Perspectivando o exemplo da Faculdade de Educação (FACED), a partir de seu “lugar memorável” (ALMEIDA; LIMA, 2016, p. 1347), perguntamos: como pensar novas maneiras para esse trabalho afetivo que é o da autonomia dos corpos desejantes na formação docente? Reiteramos que desejar é uma força ativa, talqualmente o labor de sonho. Desejar é o que o corpo mais quer. Não querer desejar é também uma forma de desejo. Corpos que são, neste prédio de quatro décadas, também estratos pulsionais:

[...] as atividades acadêmicas deveriam proporcionar atividades que permitissem o fluxo da energia psíquica, isto é, que fossem realizadoras para as

⁷⁵ Chegar ao não-estratificado, o lado de fora, pois “Se ver e falar são formas da exterioridade, pensar se dirige a um lado de fora que não tem forma. [...] Ver é pensar, falar é pensar, mas o pensar opera no interstício, na disjunção entre ver e falar. [...] Pensar não depende de uma bela interioridade a reunir o visível e o enunciável, mas se dá sob a intrusão de um lado de fora que aprofunda o intervalo, e força, desmembra, o interior.” (DELEUZE, 2005, p. 93-94)

alunas e alunos que dela participam [...] Quanto mais alunas e alunos tem certeza de que, por mais complexa e exigente que seja a tarefa, é possível realizá-la a contento, maior será a confiança. de que estão se desenvolvendo, isto é, de que estão se tornando autônomos; não apenas em termos de conteúdos, mas também em termos de habilidades e competências e, o que é mais importante, emocionalmente. Há, portanto, uma outra concepção de antropologia filosófica que subjaz estas reflexões: a de que o ser humano é incompleto, sempre. (ALMEIDA JÚNIOR, 2020, p. 103-104)

Como extrair desses arquivos vivos memórias fabuladas, como criar para si uma formação docente que desejamos? Como exceder a força de potência da vida em práticas de educação transindividuais? Uma forma pode ser pensada em como criamos os valores que norteiam nossa pesquisa-docência:

Temos condições de mudar a chave representacional de nossas pesquisas para vibrações, intensidades, sensações ou suplementações, em línguas das quais nunca nos apropriaremos, por serem línguas não repressivas como formas, configurações sociais ou regimes institucionais? Como lemos e escrevemos, traduzindo livros, textos, depoimentos, relatórios, projetos, e lhes atribuímos verdades e certezas, confirmando-os, como sendo os dados de uma pesquisa? (CORAZZA, 2017 b, p. 275)

Farejando conceitos fixos, suspeitamos das identidades, porque identidade exige distanciamento para fechar-se em si, e garantir a ausência de relações de força. Distância e identidade formam vizinhanças, não há a pequena diferença. Pequenos abalos de uma pequena diferença vicejaram possibilidades de vida que interseccionam a produção de memórias educacionais. São um tipo de sopro, grito, gesto desses corpos que se movem dentro de um currículo. As palavras entendidas são a superfície desse memorial da educação. Comunicar, para nós, é tornar comum, não comunicamos aulas, traduzimos o Arquivo. Na esteira do pensamento da Diferença, um golpe de sonho é dado para acordarmos na Aula: formar docentes não se trata de refletir, nem de

comunicar, muito menos de passar conteúdos. Criar memórias é fabular realidades, acordar no sonho (do tipo lacaniano) é alisar o espaço estriado que define certas maneiras de ser. Não há ser, mas sensações em jogo, no acaso dessa composição, o contemporâneo é que atravessa a carne, esta, matéria obscura, pletora de sonhos e de pesadelos, de enganos, de narcisismos.

As memórias são labirínticas, plurais e indomáveis, portanto, por mais que exista um roteiro de entrevista, por mais que o pesquisador se esforce para conduzir este evento de modo direcionado, é o depoente quem decide o rumo da conversa. Ele escolhe o que quer falar. (ALMEIDA; LIMA, 2016, p. 1349)

Ainda, na proposição de buscar no menor, no desvio, nas narrativas, nas peculiaridades dos saberes, a transposição para a autonomia da criação na formação docente, entendemos a docência-pesquisa em seu ato de realocar os “novos objetos de estudo, que não se limitem às esferas econômica e social, reconhecemos as micro-histórias como estratégias singulares, que se opõem às grandes narrativas e que permitem a reconstrução do mundo social a partir de situações particulares”. (ALMEIDA; LIMA, 2016, p. 1348)

Que lugar é esse? É passagem? É de trabalho? De estudo?

QUAL AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA PERSPECTIVAMOS?

O momento atual de isolamento social diante da Pandemia Covid-19, em especial no contexto do Ensino Remoto Emergencial, destaca a importância da confiabilidade da população na Universidade Pública, característica que afirma a Autonomia de suas decisões em seus eixos de Ensino, Pesquisa e de Extensão.

Nas palavras do Professor Dr. Roberto Leher⁷⁶, a Universidade Brasileira é da ordem do “impossível”, pois somos o último país da Amé-

⁷⁶ Para todas as ocorrências no texto: Informação verbal. Proferida na “Aula Magna com Roberto Leher (UFRJ): Democracia e Autonomia Universitária” (03/12/2020) do **Programa**

rica Latina a implementá-la. É a nossa Universidade Federal Brasileira o fruto paradoxal do enfrentamento da pesquisa (necessária como parte do desenvolvimento nacional) com o negacionismo do governo federal. A Universidade, no entanto, é para poucos e jovens: apenas 20% das matrículas do Ensino Superior são em Universidades Públicas. O sistema único de ingresso, como por exemplo a proliferação de acessos aos cursos EAD conduz, segundo Roberto Leher, a uma “forma específica de domínio mercantil”, na qual a robótica algorítmica toma o lugar do professor, inclusive corrigindo milhares de provas, e emitindo diplomas (hipermercantilização da educação).

Números da ordem do impossível ao humano. Os fundos de investimentos monopolizam a educação brasileira privada, reconfigurando no imaginário da população o que é “educação”. Assim, esse “ornitorrinco” (palavra citada por Roberto Leher a partir de outros estudos) “admite a coexistência de tempos desiguais, de formas estranhas” que delimitam a forma dessa quimera chamada Universidade Brasileira. Além disso, o tema fundamental da Autonomia Universitária não está no âmago das Universidade Brasileiras, nem em seus nomes próprios, diferentemente das Universidades Autônomas Mexicanas, como nos chama a atenção Roberto Leher.

Mas esse aspecto paradoxal do crescimento de 40 programas de pós-graduação até os anos 1968 para cerca de 1116 após 1975, justamente no período da ditadura empresarial brasileira, pode ser explicado em quais termos?

A resposta, segundo o Professor Roberto Leher, é a de que esses Programas são “feridas abertas”, pois tal implementação que desenvolveu certos tipos de pesquisa foram programas institucionalizados em um período de extrema coerção. Os Atos Institucionais (AI 5 AI 1), por exemplo, afastaram milhares de cientistas brasileiros e de pensadores das pesquisas básicas nas Universidades Públicas. Conforme Roberto

de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, atividade integrante da disciplina Seminário Especial: PPGEDU: reflexão sobre os desafios atuais, oferecida no semestre 2020/1. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wPEO5TgVoZ8>> . Acesso em: 04. dez. 2020.

Leher, temos questões fundamentais para nosso pensamento e ação diante desse panorama, pois “a pesquisa no Brasil tem a marca da heteronomia”, e “o estado brasileiro teve necessidade de um certo tipo de pesquisa”, introduzida silenciando a liberdade de pensamento e a livre-docência.

Tal “aparente equação paradoxal” advém das ações a partir do “plano de desenvolvimento econômico nacional”, cuja implementação baseada na coerção seletiva “silenciou as problemáticas de pesquisa”. Citando ainda o sociólogo político Florestan Fernandes, a Autonomia Universitária, para ser de fato parte do âmago de nossas vidas, precisa de nossa “coragem exemplar de varrer a obra do Regime Ditatorial”. Tais marcas, essas feridas ainda abertas, influenciam diretamente as nossas atuações, seus traços marcam o apagamento do pensamento crítico, este determinante para que um país desenvolva a liberdade que assegure o avanço da democracia e de uma cultura particularmente comprometida com essa Autonomia. Se existem pensadores com alguma liberdade, estão em grupos pouco ou nem sequer apoiados em termos governamentais.

A Ditadura vivida no Brasil restringiu a liberdade das grandes problemáticas de pesquisa — Roberto Leher alerta-nos de que “não fizemos esse balanço rigoroso das mudanças” sofridas. Compomos nossa frágil Autonomia, preceito agregado na Constituição de 1988 graças ao Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública. Na definição de Autonomia Universitária está claro que ela se dá no bojo da própria instituição, não requer legislações complementares, e sua perspectiva ganha força pela elaboração de suas próprias leis (estatutos).

No Brasil, não foram varridos todos os restos ditatoriais, que permanecem na constituição, como no Artigo 207, no qual não são asseguradas as condições ao exercício da Autonomia Universitária. Um exemplo citado por Roberto Leher é a escolha de diligentes (reitores), que passou de uma lista de seis candidatos para três, mas segue atribuindo à Presidência da República a escolha final (e somente agora em 2020 tal artigo está sendo questionado pelo Superior Tribunal Federal,

ou seja, é uma reconfiguração tardia do governo perante nossas Instituições Públicas).

Outra dificuldade apontada pelo Professor Roberto Leher para a reconfiguração das leis e garantia da Autonomia Universitária trata-se de mais uma herança do período da ditadura no Brasil: o fato de não haver definição em lei ao orçamento das Universidades Brasileiras. Tai decisões são, portanto, consuetudinárias. Outra lufada empreendedora que esmorece a Autonomia é o fato de que a administração da vida funcional dos servidores das universidades federais não está sob a autonomia das instituições, mas centralizada em Brasília. Uma avaliação de importância filosófica e qualitativa acerca dessa construção de “autonomia” é resumida pelo Professor na assertiva de que tratamos com “valores judaico-cristãos interpretados de uma maneira bem peculiar”.

Há, pois uma “guerra cultural”, nas palavras de Roberto Leher, na qual as Universidades Públicas foram deslocadas, juntamente com as áreas culturais, ambientais e de direitos humanos para um espaço de extrema vulnerabilidade. Cita-nos o Professor que, de 750 conselhos científicos restam no país apenas 50. Isto significa um maciço afastamento da comunidade científica que, a partir dessa “interpretação peculiar” representa alguma ameaça ao plano desenvolvimentista atual.

A Autonomia Universitária que desejamos, em seu “direito de sonhar”, é um sonho levado a sério. Sonho acordado, como na poética de Bachelard, citada por Roberto Leher, sonho que acontece coletivamente, criando espaços de liberdade, espaço ilimitado (aiônico), emancipatório das vidas e das diferentes formas de saber e aberto às inteligências múltiplas. Espaço que constrói valores de respeito à biodiversidade, à vida, à diferença. Os intelectuais não podem mais permanecer apenas nas áreas voláteis de seus gabinetes, mas passam a incorporar suas produções e seus corpos nesse fazer corajoso, nessa coragem de raspar, de varrer o pensamento dogmático de controle ditatorial e hipermercantilizante que nos impede de criar, que impede o que nossos corpos brasileiros podem:

Se desejamos que futuros docentes da Educação Básica e do Ensino Superior tenham uma relação dialógica com seus alunos e alunas, sensibilidade humanística para com o sofrimento alheio, especialmente do público que deles depende, nós, nos cursos de licenciatura, devemos transformar nossa realidade [...] Geralmente, consideram-se bons resultados nos processos de ensino e educação aqueles socialmente valorizados: tirar boas notas, passar no ENEM, entrar em cursos concorridos nas faculdades. É preciso entender que tais resultados não são bons em si e, muitas vezes, com base neles, classificam-se ontologicamente as pessoas em “bons alunos” e “maus alunos” ou ainda ‘alunos limitados’; se tivéssemos consciência dos danos que estas expressões causam as evitaríamos sempre. O mesmo vale para o nível superior, isto é, será que a busca de resultados constantes e a aparência de resultados não criam padrões adoecedores? (ALMEIDA JÚNIOR, 2020, p. 93-94)

Pensar a formação docente na educação com liberdade responsável e autonomia pública se dá com o corpo inteiro. E um corpo que pensa também necessita de comida, um lar, poesia, sutilezas que um regime reativo de forças de poder apaga com suas ferramentas de controle e biopoder, tais como os operadores da guerra cultural definidos pelo Professor Roberto Leher: a policialização dentro das escolas, essas “trincheiras e casamatas da guerra cultural”.

Quais medidas de planejamento ao retorno das atividades presenciais foram realizadas pelo governo federal? Para o Professor Roberto Leher vivemos na carne o “estado de exceção” benjaminiano, a vida cotidiana abarcando a barbárie. Um dos papéis das Universidades Públicas Brasileiras é o de “examinar as entranhas desse estado de exceção e não colocar a roupagem da normalidade nele”. Ainda, segundo o estudioso, vivemos um estado de exceção sob a égide de ameaças de demissão por “delito de pensamento”, por exemplo. Tal ameaça que nos parece surreal no século XXI trata de silenciar a imaginação, o pensamento crítico e consequentemente a problematização do sistema no qual estamos enredados:

Enquanto cultura, educação, trabalho, ciência e tecnologia fazem parte da vida social, eles não significam o mesmo para, nem fazem parte da vida de certos grupos sociais, que, em virtude de suas condições de existência, têm formas de socialização desprovido de ferramentas materiais, social, intelectual e socioafetivo. Essa deficiência material e simbólica tem um impacto negativo sobre as formas e conteúdos de contextos de interação propícios ao crescimento intelectual e social dos aprendizes, e tem uma relação direta com os meios que a pedagogia seleciona para outros grupos sociais. (DÍAZ, 2019, p. 5, tradução nossa)

Roberto Leher segue sua mordaz e necessária crítica reiterando que a Universidade Pública não é uma empresa, não é um departamento ou extensão de uma empresa. As empresas devem inovar, realizar suas tarefas de tecnologia e empreendedorismo. Mas a Universidade Pública tem um papel social, sendo a Autonomia uma dessas funções, que poderá garantir o efetivo acesso universal e democrático à educação pública. Esse acesso livre proporcionará novas formas de invenção de futuro, de projeções sociais, baseadas em valores como a biodiversidade. A Universidade tem em sua função social o papel de criar uma “sociabilidade humana (política, econômica e pedagógica)” questionando esses valores que apequenam a vida:

Por mais que utilizemos um discurso progressista de valorização do ser humano e da diversidade, determinados comportamentos relativos ao trabalho da formação docente reproduzem sistemas autoritários e até mesmo inúteis que não contribuem para a autonomia. (ALMEIDA JÚNIOR, 2020, p. 95)

Em que tempos vivemos? Como manejamos e vivenciamos esse distanciamento social? Quais desejos estão impedidos de tomar corpo, de abarcar o caos da vida docente? Que tempos são esses, em 2020, serão tempos de “dizer não ao passado” (ALMEIDA; LIMA, 2016, p. 1364), de escavar não os discursos empoeirados, mas de transcriar a partir desse arquivo da educação as potências de pensamentos para uma educação

cuja tonalidade afetiva seja desejante? Como afirmar a vida-docência-pesquisa enclausurados e pensarmos ainda transversalmente ao tempo cronológico?

Pensar contra o seu tempo é pensar contra a história, contra o determinismo do fato, contra o presente, contra o uno. Pensar contra o seu tempo é pensar o devir, devirescamente. O devir foge, escapa à história, para criar algo novo. O pensamento que pensa contra seu tempo é o pensamento que reativa sua relação com a vida, o novo, a criação, sendo assim, podemos afirmar que um pensamento extemporâneo não é histórico, é geográfico. (ASPIS, 2016, p. 433)

Como selecionar, dessas memórias que nos entristecem, pedaços que nos façam mover, pedaços potentes a micro-histórias, contas que anseiam por narrativas vivas. Que currículos moldaremos no agora, cada qual em sua célula, sob o olhar de uma *cam*? Como ressemantizar os nossos sonhos de aulas, de educação que não dissolva de todo as memórias mas que delas elabore traduções didáticas, dignas ao trabalho docente? Por exemplo, da constatação: “A década de 1980 e seus arquétipos representam uma estética que logo começou a se delinear na Faculdade de Educação, projetando os conhecimentos produzidos para além da UFRGS” (ALMEIDA; LIMA, 2016, p. 1364), problematizamos: Quais arquétipos dos anos 70 e 80 gravitam ainda no imaginário da FACED e talvez em muitas instâncias da educação brasileira?

Pensando no presente e no futuro da FACED, organizamos uma roda de conversa com estudantes do Curso de Pedagogia, em 2016. Perguntamos a elas o que almejavam para a Faculdade. Ideias potentes foram evocadas: a esperança de uma Universidade aberta, a importância da manutenção das políticas de cotas raciais e sociais, a espera por um maior reconhecimento social da profissão de professora, a vontade de ter um maior número de homens na Pedagogia. Nas palavras de uma narradora, “[...] foi emblemático ver em 2012, pessoas negras e indígenas em uma sala de aula, isso no Curso de Pedagogia que é um curso menos elitizado”.

Ainda, entendem a Faculdade como um espaço de reflexão, de luta contra o racismo e homofobia. Valorizam as possibilidades de iniciação à pesquisa, à extensão e à docência, por meio de bolsas. Entretanto, percebem a necessidade de se constituir um currículo sensível, interdisciplinar, em que possam estabelecer suas prioridades. Destacamos uma síntese da conversa: '[...] então, principalmente, o que a gente espera: novos horários, novos lugares e novas formas de ensino' (ALMEIDA; LIMA, 2016, p. 1365).

Quais tipos de pedagogias podem ser remoçados pela tradução docente, a partir desse arquivo memorável?

Com o currículo traduzido, acabamos formando um logos; ou seja, atribuímos uma lógica ao conjunto assim configurado, expressa em um sistema, estrutura, seqüência, ordenação, princípios formativos, fundamentos inteligíveis. Porém [...], ao prosseguirmos educando, nem bem acabamos de traduzir, de modo curricular, deslocamos este resultado tradutório para a cena da aula – que é sempre dramática, por se tratar, ali, da qualidade diferencial do humano. Ao movimentar, agora, de maneira didática, as traduções curriculares, anteriormente efetivadas, elas ficam dispostas no tempo da sua circulação, atualização e recriação – que é o tempo aberto do contemporâneo, concebido como transmissão e desapego; isto é, voltamos a traduzir as matérias integrantes do currículo, não mais de maneira lógica, mas, dramaticamente; isto é, de modo humano, demasiado humano. Por conseguinte, nas aulas, as traduções didáticas forçam o ciclo a recomeçar; enquanto um novo logos curricular vai sendo processado [...] (CORAZZA, 2017 a, p. 117)

À GUIA DE CONCLUSÃO: SERES PANDEMONIZADOS

Por que, com quem, como e de onde transvaloramos as formas cânone-curriculares? De que maneiras acessamos pensamentos para uma composição coletiva e constelacional de proposições à docência? A

partir de quais ferramentas político-gestoras e transumanas investimos na invenção formativa do Ensino Superior brasileiro, com a prática da Autonomia, de fato, e não mais tratada como deficitária, mas como potência de novos processos e de formas existenciais na formação docente?

O livre acesso é inevitável para uma perspectiva horizontal pedagógica na qual inventamos ambientes comuns de aprendizagem. Por fim, traduzimos as palavras de Roberto Leher tomando-as como uma força ativa para a coragem pública que requer a Autonomia Universitária: “todos os seres humanos são intelectuais e organizadores da cultura”, todos nós somos realizadores de uma sociabilidade humana, baseada na divisão de trabalho intelectual e não mais aceitaremos passivos o silenciamento do pensamento inventivo e livre. A liberdade de pensamento, sonhos dos quais somos feitos, não poderão mais ser silenciados e colmatados em um núcleo sólido de uma hegemonia, esta não condizente com a “outra sensibilidade” que desejamos, a do acesso livre às Universidades Públicas Autônomas Brasileiras.

Nossas escolhas, antes de mais nada, são escolhas humanísticas, com base em saberes e valores de nossa realidade. A força plástica da docência-pesquisa afirma-se pela autonomia dessas diversidades tradutórias que emergem dos corpos de aula, em nossa realidade e em nossos desejos. Nossas inteligências são diferenciais, nossos afetos forçam um pensar que dignifica maneiras de criações de vida-pesquisa-currículo, na Universidade e fora dela.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Doris Bittencourt; LIMA, Valeska Alessandra de. Um Lugar Memorável: a Faculdade da Educação/UFRGS, entre afetos e trabalho (1970-2016). **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 41, n. spe. p. 1347-1370, dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000501347&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 nov. 2020. <https://doi.org/10.1590/2175-623667957>.

ALMEIDA JÚNIOR, José Benedito de. Autonomia e motivação: desafios da formação docente. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 34, nov. 2020 – abril 2021, p. 93-109. DOI: <https://doi.org/10.26512/resafe.v2i34.35134>. Acesso em 7. dez. 2020.

- ASPIS, Renata Lima. Notas esparsas sobre filosofias da diferença e currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 429-439, set./dez. 2016.
- CORAZZA, Sandra Mara. A-traduzir o arquivo da docência em aula: sonho didático e poesia curricular. **Educação em Revista**, Minas Gerais. 2019, v. 35. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102=46982019000100416-&script=sci_arttext. Acesso em: 20. nov. 2020.
- CORAZZA, Sandra Mara. Currículo e didática da tradução: vontade, criação e crítica. In: CORAZZA, Sandra Mara (Org.). **Docência-pesquisa da diferença: poética de arquivo-mar**. Porto Alegre: Doisa/UFRGS, 2017 a. p. 111-133.
- CORAZZA, Sandra Mara. Pesquisa empírica-transcendental da diferença: arquivo, escritura e tradução de dados. In: CORAZZA, Sandra Mara (Org.). **Docência-pesquisa da diferença: poética de arquivo-mar**. Porto Alegre: Doisa/UFRGS, 2017 b. p. 274-291.
- CORAZZA, SANDRA MARA. Método Valéry-Deleuze: um drama na comédia intelectual da educação. In: CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: UFRGS/Doisa, 2013. [226 p.]. p. 41-70.
- CORAZZA, Sandra Mara. **Artistagens**. Belo Horizonte: Autêntica. 2006. 120 p.
- CORAZZA, Sandra Mara; TADEU, Tomaz. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 132 p.
- DELEUZE, Gilles. As estratégias ou o não-estratificado: o pensamento do lado de fora (poder). In: DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Trad. Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2005, p. 78-100.
- DELEUZE, Gilles. **O ato de criação** [Palestra de 1987], Trad. José Marcos Macedo. São Paulo: Folha de São Paulo, 1999, 14 p.
- DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. Trad. Edmundo Fernandes Dias e Ruth Joffily Dias. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976, 170 p.
- DÍAZ, Mario. ¿Qué es eso que se llama pedagogía? **Pedagogía y Saberes**, v. 50, p. 11-28., jan. 2019. Disponível em: <<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/9485>>. Acesso em: 10 dez. 2020.
- ZORDAN, Paola. **Gaia Educação: arte e filosofia da diferença**. Curitiba: Appris, 2019. 137 p.

O TRABALHO DOCENTE E SUAS COMPETÊNCIAS DIGITAIS NECESSÁRIAS NO SÉCULO XXI

Leonardo Rodrigo Soares⁷⁷

ATUAL CENÁRIO NA ERA DIGITAL

No Brasil, as adaptações ao mundo digital na rede pública e privada, durante essa pandemia, tem sido um grande desafio aos educadores, que além de não terem a formação adequada para o trabalho remoto e nem treinamento prévio, estão tendo que lidar com uma certa imprevisibilidade e (re)aprender a ensinar de novas maneiras.

Vivemos na era da tecnologia e da informação, onde as novas tecnologias têm revolucionado não somente a forma como aprendemos, mas também como interagimos e intercambiamos conhecimentos. Consequentemente, as tecnologias digitais móveis têm feito parte cada vez mais do dia a dia dos alunos, tornando necessário que essas novas experiências sejam levadas pelos professores para o contexto da sala de aula. Segundo Santaella (2009), além dos dispositivos móveis terem modificados as questões de tempo e espaço, eles também têm mudado a forma que pensamos e agimos. Neste sentido, o ambiente de ensino-aprendizagem via *web* tem se tornado cada vez mais uma realidade e tem exigido dos educadores o desenvolvimento e apropriação de novas habilidades e de novos letramentos.

A palavra Letramento surgiu em 1980 e vem do inglês *Literacy* (originário do latim *littera*, ou seja, letra), que significa a habilidade para ler e escrever. Todavia, o conceito de letramento vai além, pois envolve os usos sociais da leitura e da escrita, no que se refere à interpretação, compreensão, crítica, ressignificação e produção de conhecimento. Dessa forma, ser letrado (adquirir certo letramento) é participar de um conjunto de práticas sociais nas quais os sentidos de certos conteúdos

⁷⁷ Doutorando em Estudos Linguísticos (UFMG); Professor do Magistério Superior na Universidade Federal do Tocantins (UFT). CV: <https://orcid.org/0000-0002-8289-7215>

codificados culturalmente (tradicionalmente, mas não exclusivamente, textos escritos) são gerados, disputados, negociados e transformados⁷⁸.

Nessa linha de pensamento, é importante ressaltar que “letramentos são diversos, de modo que as atividades interativas/interpretativas que os constituem envolvem propósitos, valores, atitudes, códigos e dispositivos tecnológicos variados.

Segundo Soares (2002, p. 145), letramento é “o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento”. Portanto, existem vários tipos de letramento e o letramento digital constitui um deles. Ele pode ser definido como a capacidade de um indivíduo participar adequadamente das práticas sociais que envolvem o uso das novas tecnologias na leitura e escrita em ambientes digitais. De acordo com Gilster (1997, p. 1-2), “Letramento Digital é dominar as ideias, não as teclas digitadas”, pois “você não deve só adquirir a habilidade de encontrar as coisas, você também deve adquirir a habilidade de usar essas coisas em sua vida”.

No que tange à Era Digital e ao atual contexto de pandemia que estamos vivendo, cabe salientar que, para se construir um país melhor e com cidadãos preparados para essa enorme mudança na forma de pensar e agir, é importante não somente saber como usar essas novas tecnologias, mas capacitar os profissionais com competências (computacional, comunicacional, multimídia e informacional), para que possam aplicar o saber adquirido em suas relações cotidianas e enxergar a tecnologia como aliada e não como meio. Neste sentido, destaco nessa pesquisa, o Letramento Digital, que faz parte de todo o letramento e está inserido nas discussões sobre Multiletramentos e sobre o uso das tecnologias digitais em sala de aula e fora dela.

Portanto, essa pesquisa tem como objetivo geral mapear as competências computacional, comunicacional, multimídia e informacional

⁷⁸ O trecho a seguir foi publicado em outro artigo do mesmo autor: “Todavia, o conceito de letramento vai além, pois envolve [...] e transformados”. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/issue/view/2288>.

dos professores da educação básica das escolas públicas (zona urbana e rural) de Arraias-TO para o Letramento Digital.

METODOLOGIA

Esta pesquisa, quanto aos procedimentos, trata-se de um estudo de caso, pois como informa Yin (2015, p. 17), é a investigação de “um fenômeno contemporâneo em profundidade, em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes”. Assim, esse estudo de caso baseia-se no levantamento de caso ou grupo de professores, restringindo-se ao que se estuda, não sendo possível generalizações ligadas a outras pesquisas. Além disso, esta pesquisa quanto à abordagem, está inserida no paradigma qualitativo, pois, procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34) Em relação aos objetivos, classifica-se como uma pesquisa exploratória a fim do pesquisador compreender melhor o letramento digital dos professores da educação básica de escolas públicas.

Essa investigação compreendeu o levantamento bibliográfico acerca do tema, tendo grande contribuição e ponto de partida a dissertação de Ribeiro (2013), intitulada “Letramento Digital: uma abordagem através das competências na formação docente”.

O seu corpus foi constituído a partir de dados escritos, isto é, 15 professores responderam a um questionário semiaberto, sendo 10 professores da zona urbana e 5 da zona rural provenientes de escolas públicas (municipal e estadual), da cidade de Arraias, no Tocantins, no ano de 2019. Além do mais, os professores que participaram da pesquisa não estão envolvidos em nenhum projeto de formação no momento da resposta ao questionário, pois nesse primeiro momento, essa investigação tem apenas o objetivo de mapear as suas competências digitais e, posteriormente, oferecer um curso de formação via projeto de extensão, que será desenvolvido na Universidade Federal do Tocantins (UFT), câmpus Sérgio Jacintho Leonor, na cidade de Arraias, Tocantins.

Em relação ao questionário, ele conteve perguntas relacionadas aos conhecimentos básicos para o uso do computador, *hardware* e *software* (Competência Computacional); à expressão oral, gestual e escrita em diferentes ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona (Competência Comunicacional); à utilização de diferentes tipos de mídia na educação, sejam vídeos, imagens, músicas, entre outros (Competência Multimídia); à busca, seleção, avaliação e utilização de informações (Competência Informacional). Nesse sentido, foram criadas 4 categorias de competências básicas e necessárias conforme mencionadas acima, para os professores que utilizam as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) como suporte para desenvolverem conhecimentos e também que ajudam os seus alunos na construção de competências que estão presentes no nosso cotidiano e são requeridas nessa nova era digital do séc. XXI. Essas competências foram elaboradas baseadas nos estudos de Ribeiro (2013) sobre Letramento Digital.

LETRAMENTO DIGITAL E AS NOVAS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS

A pandemia da Covid-19 vem trazendo grandes desafios para a Educação no Brasil e medidas de distanciamento social foram adotadas, obrigando as redes de ensino a suspenderem as aulas e outras atividades pedagógicas. Dessa forma, com a pandemia, tornou-se importante investigar as competências computacional, comunicacional, multimídias e informacional dos professores da educação básica de escolas públicas, pois foram adotadas soluções de recursos digitais de aprendizagem, inspiradas na modalidade a distância (EaD), onde os professores não foram preparados e nem treinados para essa modalidade. As estratégias de ensino remoto incluem: disponibilização de plataformas online, aulas ao vivo em redes sociais, envio de materiais digitais e impressos aos alunos, dentre outras.

É importante também ressaltar que, recentemente, com o advento da internet, a digitalidade constitui-se como um elemento inovador em nossa sociedade, implicando em mudanças na forma de aprender, de

pensar e até nas habilidades esperadas das pessoas. Segundo dados do IBGE, em 2017, 69,8% da população brasileira possuía conexão com a internet, ou seja, 126,3 milhões de usuários. Em termos de lares conectados à internet, na zona rural, nesse mesmo ano, 41% dos 9,5 milhões de domicílios estavam conectados à internet, enquanto na zona urbana haviam 80,1% dos 61 milhões de residências existentes no país.⁷⁹ E isso exige letramento digital e novas competências profissionais, a fim de responder adequadamente às demandas sociais que envolvem a utilização dos recursos tecnológicos e da escrita no meio digital.

O Letramento Digital pode ser definido como a capacidade que tem o indivíduo de utilizar as práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais (celulares, *tablets*, plataformas, *e-mails*, redes sociais). Nesta perspectiva,

o letramento, como acesso à TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação), inclui uma combinação de equipamentos, conteúdo, habilidades, entendimento e apoio social, a fim de que o usuário possa envolver-se em práticas sociais significativas. (WARSCHAUER, 2006, p. 64)

Dessa maneira, torna-se necessário que o indivíduo se adeque às demandas sociais dessa nova sociedade, no que tange a utilização dos recursos tecnológicos. Nessa era digital, não somente o comportamento da sociedade mudou (por exemplo, usar o *smartphone* para pagar contas; fazer compras *online*, postar vídeos e compartilhá-los com o mundo todo, etc), mas também a forma de pensar e as competências esperadas para o desenvolvimento pessoal e inserção nesse novo contexto digital. Como bem observa Warschauer (2006),

o que é mais importante a respeito da TIC não é tanto disponibilidade do equipamento de informática ou da rede de internet, mas sim a capacidade pessoal do usuário de fazer uso desse equipamento e dessa rede, envolvendo-se em práticas significativas. (WARSCHAUER, 2006, p. 63-64)

⁷⁹Dados disponíveis em: <https://www.valor.com.br/brasil/6033817/ibge-brasil-ganha-10-milhoes-de-internautas-em- apenas-um-ano>. Acesso em: 07 de abr 2020.

A partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, o conceito de competência ocupa papel central no ensino médio, na educação profissional e na formação de professores. Desse modo, destaca-se que essa nova dimensão traz um novo significado ao conceito de competência, enfatizando a importância do acesso ao conhecimento e exercício da cidadania, além do desenvolvimento permanente de aptidões para a vida produtiva. De acordo com Perrenoud (1999, p. 30), “competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para enfrentar com pertinência e eficácia uma série de situações-problemas”. Assim, entendemos que as competências necessárias nessa atual sociedade estão ligadas não somente a contextos profissionais, mas também culturais e condições sociais.

Por outro lado, a noção de competência foi inserida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) somente em 1997, a fim de “propiciar subsídios para a elaboração dos currículos escolares, a partir de referências do ‘que se quer ensinar’, ‘como se quer ensinar’ e ‘para que ensinar’”. (RIBEIRO, 2013, p. 56)

Portanto, a atual sociedade e suas novas formas de organização do trabalho e as competências necessárias exigidas para a inclusão na vida social e produtiva faz com que “o conceito de competência passa a supor domínio do conhecimento científico-tecnológico e sócio-histórico em face da complexificação dos processos de trabalho, com impactos nas formas de vida social”. (KUENZER, 2017, p. 2) Em síntese, pode-se concluir que ser competente significa ser capaz para construir saberes e enfrentar mudanças, ser autônomo em seu processo de aprendizagem, recriar informação, ser crítico, confrontar pontos de vista, entre outros.

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS COLETADOS

Observou-se nessa pesquisa que, com a constante inserção das tecnologias digitais de informação e de comunicação (TICs) em vários contextos do nosso dia a dia, os professores e demais profissionais precisam se conscientizar que se torna cada vez mais necessário o

desenvolvimento de competências tecnológicas, cognitivas, culturais e sociais. Afinal, o uso das tecnologias digitais, além de trazer várias mudanças nas relações sociais e formas de interação, é de suma importância na inclusão do cidadão na atual sociedade. Entretanto, é preciso ter cuidado com o termo inclusão digital, pois segundo Buzato (2010, p. 284), “[...] quem fala de inclusão normalmente fala de dentro, de algum lugar, vê como seu, e como bom, correto e necessário para todos”.

Em relação às competências profissionais necessárias no século XXI para os professores e demais profissionais, é de suma importância que eles sejam capazes de se comunicarem em diversos contextos (troca eletrônica de mensagens- e-mails, SMS, WhatsApp); saibam buscar por informações na Internet, além de estarem aptos a selecioná-las, avaliá-las e compreendê-las. Além do que, devem estar atentos à elementos, tais como: autoria, fonte da informação, ter senso crítico, estar atento à multimodalidade de como as informações são apresentadas (animações, vídeos, sons, cores, ícones), a fim de que leiam e produzam textos explorando essas linguagens. Portanto, não é só saber usar essas tecnologias, mas aprender como aplicar esse saber na relação indivíduos e o conhecimento produzido.

A partir do que foi exposto, constatou-se que a competência computacional (a utilização das novas tecnologias para acessar a informação e comunicá-la de maneira eficaz) dos professores entrevistados (5 professores da zona rural de Arraias, do Estado de Tocantins), é regular, correspondendo a 64%; 34% tem um ótimo conhecimento e, apenas 2% não possuem conhecimento sobre o assunto. Isso implica que é necessário que sejam criados projetos na área da informática para que os capacitem a se familiarizarem melhor com os recursos computacionais, ou seja, buscar informação na internet pela utilização de buscadores; instalar e desinstalar um programa; salvar e recuperar uma informação no computador e em diferentes suportes; realizar atividades básicas de manutenção do sistema operacional de um computador, usando antivírus, cópias de segurança, eliminar informações desnecessárias no computador; enviar e receber *e-mails*; utilizar editores de textos, editores gráficos e ferramentas de apresentação de trabalhos. Em con-

trpartida, segundo dados coletados na zona urbana (10 professores entrevistados), 46% tem um ótimo conhecimento, 27% tem um bom conhecimento, 22% apresenta um conhecimento satisfatório e apenas 4% não tem conhecimento sobre como utilizar essas novas tecnologias. Isso corrobora com a ideia de que “o grau de letramento digital do sujeito cresce à medida que aumenta o domínio dos dispositivos tecnológicos que ele emprega em suas ações cotidianas”. (XAVIER, 2011, p. 4)

Em se tratando da competência comunicacional (capacidade de interagir e colaborar eficazmente através das TICs, isto é, bate-papo, fórum, e-mail etc.), notou-se que todos os professores da zona rural usam a rede social Facebook, todavia, não usam o Twitter e nem o Instagram. Entre os entrevistados, apenas um não utiliza o WhatsApp. Desse modo, as redes sociais, segundo os dados obtidos, são usadas para se comunicarem com os amigos, entretenimento, ou seja, conectarem com o mundo social. Já na zona urbana, todos usam pelo menos uma rede social, destacando o Facebook e o Instagram que são utilizados por praticamente quase todos, seja para divulgação de conteúdos pessoais e de trabalho, compartilhamentos, pesquisas, atividades escolares e estudo (por exemplo: prática de escrita de textos literários). Em relação ao WhatsApp, é curioso que apenas 4 utilizam, diferente da zona rural. Quanto às vantagens do uso das novas tecnologias (*smartphones*, Internet, *webcams*, *tablets*), os professores da zona rural apontam as seguintes vantagens: adquirir novos conhecimentos, trocar experiências, negociar, divertir, comunicar-se com pessoas distantes, ajudar nas demandas cotidianas de forma prática devido à rapidez. Enquanto isso, os professores da zona urbana afirmam que o uso das novas tecnologias permite reunir várias tecnologias em apenas um dispositivo (*smartphone*), buscar informação em tempo real e deixar o indivíduo mais atualizado, realizar cursos à distância (EaD), otimizar as atividades de trabalho e poder usar uma linguagem mais próxima do interlocutor. Quanto às desvantagens, todos da zona rural apontaram aspectos negativos no uso das novas tecnologias, tais como: possibilidades de trotes, envio de coisas ilícitas, alienação no sentido de viver mais no mundo virtual do que o real, facilidade em divulgar *fake news* e crimes cibernéticos. Ainda

se tratando das desvantagens, segundo os professores da zona urbana, o uso inadequado dos recursos digitais retira a atenção das pessoas, desvia o foco das pesquisas e desperdiça tempo devido ao hipertexto; o uso excessivo deixa os usuários mais distantes uns dos outros no mundo real; permite uma facilidade de compartilhamento de informações na qual o usuário não confere a sua veracidade e fonte; o privado não existe e tudo se torna público; o usuário não sabe filtrar e reter o que é bom; e por último, a habilidade de escrita fica prejudicada pelo fato de tudo poder ser digitado ou digitalizado. Além do que, um professor da zona urbana respondeu que não vê nenhuma desvantagem no uso das novas tecnologias.

No que se refere à competência multimídia (capacidade do indivíduo em criar, manipular e distribuir conteúdo, onde quer que estejam, usando texto, som, imagens fixas e animadas, vídeos), na zona rural, praticamente todos os professores não têm conhecimento nenhum sobre o assunto e nem utilizou *Blogs*, *Wikis*, *GoogleDocs*, *GoogleForm*, *SlideShare*. Por outro lado, na zona urbana, quase todos utilizam ou já utilizaram livros/artigos virtuais para pesquisas, plataformas de educação a distância, espaços digitais colaborativos online ou jornais/revistas online; mas não têm conhecimento sobre *design* e elaboração de páginas ou manutenção de um espaço *web* em um servidor. No entanto, apenas dois professores não responderam nenhuma questão sobre a competência multimídia.

A partir do que foi exposto, pode-se afirmar que,

um sujeito que produz material em seu *blog* ou mantém um site de relacionamento com seu perfil, participa intensa e relevantemente de discussões em comunidades virtuais e contribui constantemente para a ampliação da vida na cibercultura pode ser considerado um sujeito dotado de um alto nível de letramento digital. (XAVIER, 2011, p. 4)

Por fim, ao examinar a competência informacional (capacidade de compreender os problemas emergentes de informações da Internet, capacidade de avaliá-los, capacidade de fazer juízos de valor funda-

mentados e capacidade de tentar resolvê-los), verificou-se que na zona rural, apenas 40% dos professores utilizam a Internet para o lazer e/ou aprendizagem (por exemplo: *Facebook* e *WhatsApp*); enquanto na zona urbana 100% utilizam jogos *online*, *Google*, *Youtube*, cursos *online* de formação continuada, compras, preparação de aulas, sites educativos. Em relação aos riscos na Internet e as precauções que devemos tomar, na zona rural, 60% deram várias sugestões, tais como: não passar dados pessoais para qualquer pessoa, cuidado com informações falsas e não compartilhar fotos com pessoas desconhecidas; enquanto 40% não responderam a questão. Na zona urbana, 100% sugeriram tomar cuidado em não se expor nas redes sociais, cuidado com informações desconhecidas, cuidado com criminosos e perfis falsos, checar fontes, não acessar páginas inadequadas e sites falsos por causa dos *hackers* que podem invadir os computadores dos usuários e entrar em dados pessoais e, por fim, cuidado com o consumismo advindo dos algoritmos (manipuladores de dados). Quanto a espaços na Internet para compartilhar textos, vídeos, fotos e áudios, na zona rural, apenas 40% disseram utilizar, dando como exemplo apenas o *Facebook* e o *WhatsApp*; enquanto 20% não utilizam e 40% não responderam. Na zona urbana, todos utilizam diversos espaços além dos citados na zona rural, tais como: *Instagram*, *Youtube* e *e-mails*. Finalmente, na zona rural, 20% selecionam com antecedência o que pretende pesquisar para não perder tempo com informações desnecessárias, 20% avaliam a informação encontrada e formam opiniões válidas e fundamentadas sobre a informação obtida; 40% definem palavras-chave no buscador (por exemplo: *Google*) no âmbito da pesquisa que se vai realizar; 40% conhece os riscos da internet e das precauções que é preciso tomar e 40% busca e avalia se a fonte da informação obtida é confiável. Já na zona urbana, os professores são mais criteriosos com os conteúdos selecionados, representando, consecutivamente, as seguintes porcentagens de acordo com os itens apresentados anteriormente: 50%, 70%, 70% e 70%.

Nesse contexto, diante das realidades supracitadas e dos dados coletados, observou-se que analisar o conhecimento dos professores da educação básica em relação às ferramentas digitais e como elas são

utilizadas podem auxiliar no mapeamento das competências computacional, comunicacional, multimídia e informacional necessárias ao profissionais do século XXI, assim como investigar os fatores necessários ao letramento digital computacional. Desse jeito,

os novos letramentos digitais são particularmente importantes para pensarmos em educação e transformação social porque [...] enfatiza a participação - em detrimento da publicação editorial, o conhecimento (técnico) distribuído - em lugar do conhecimento (técnico) centralizado, a partilha de conteúdos - em vez da propriedade intelectual privada, a experimentação - em oposição à normatização, enfim, a troca colaborativa, a quebra de regras criativas e o hibridismo em lugar da difusão de conteúdos do policiamento e da pureza. (BUZZATO, 2010, p. 288-289)

Vale ainda ressaltar que, para que o professor do séc. XXI esteja preparado e consiga acompanhar essa nova geração digital, é necessário mudanças em seu perfil e na prática pedagógica, ou seja, ser pesquisador, articulador do saber, gestor e consultor da aprendizagem e motivador da 'aprendizagem pela descoberta'. Consequentemente, isso implica em abandonar o antigo e tradicional perfil de professor, isto é, o de repetidor de informação, fornecedor único do conhecimento, instrutor e autoritário. (XAVIER, 2005) Ademais, como bem observa o mesmo autor

a geração pós-moderna é obrigada a desenvolver habilidades cognitivas complexas, como: habilidade para processar múltiplos fluxos de informação; propensão para fazer livres experimentos a fim de resolver problemas; necessidade de tratar, taticamente, a contingência e a incerteza. (XAVIER, 2009, p. 58-59)

Portanto, é preciso adaptar-se a esse novo espaço de comunicação e aprendizagem. Além do que, cabe destacar que a partir das mudanças advindas do uso das novas tecnologias digitais nesse novo contexto sócio-histórico-cultural de pandemia, é fundamental que não somente os professores, mas profissionais das mais diversas áreas adquiram conhecimentos substanciais sobre tecnologia, a fim de desenvolverem

suas competências digitais, de saberem lidar com a velocidade das informações, saberem pesquisar, discutir, apresentar a sua opinião e conquistarem a sua plena cidadania. Vale ressaltar que “a legitimação do sujeito no universo das relações sociais mediadas pela língua e pela tecnologia da escrita torna-se irremediavelmente subordinada à escolarização, que lhe deve preceder”. (BUZATO, 2009, p. 9)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face desse novo cenário de ensino remoto, nota-se que a revolução provocada pelo uso das tecnologias digitais impactou, e tem impactado, os modos de aprender como também a maneira pela qual os docentes e discentes interagem e intercambiam conhecimentos. Neste sentido, é importante frisar que o ensino remoto pode dar uma importante solução emergencial, porém tem limitações e não atende a todos os alunos da mesma forma. Além disso, em geral, pode-se dizer que o papel principal do professor é o de orientador/mediador da aprendizagem. Ele atua como orientador e mediador tanto intelectual, emocional, gerencial e comunicacional quanto ético. Conforme afirma Moran (2002)

Orientador/mediador/intelectual (informa, ajuda a escolher as informações mais importantes, fazendo os alunos compreendê-las e adaptá-las aos seus conceitos pessoais. Ajuda a ampliar a compreensão de tudo); orientador/mediador/emocional (motiva, incentiva, estimula); orientador/mediador gerencial e comunicacional (organizam grupos, atividades de pesquisas, ritmos, interações. Organiza o processo de avaliação, é a ponte principal entre as instituições, os alunos e os demais grupos envolvidos da comunidade. Ajuda a desenvolver todas as formas de expressão, de interação de sinergia, de troca de linguagem, conteúdos e tecnologias); orientador ético (ensina a assumir, vivenciar valores construtivos, individuais e socialmente vai organizando continuamente seu quadro referencial de valores, ideias, atitudes, tendo alguns eixos funda-

mentais comuns como a liberdade, a cooperação, a integração pessoal). (MORAN, 2002, p. 4)

Nesse sentido, é de suma importância pensarmos em ações futuras que visem ampliar o senso de urgência para a necessidade de mudanças na Educação como um todo, efetivar medidas que possam a vir impactar o seu rumo, além de refletirmos sobre o trabalho desses professores da rede pública e suas competências digitais necessárias no século XXI.

Também acredito que, seja fundamental estudarmos as novas teorias de letramento, pois elas têm contribuído no entendimento de quais as competências e habilidades necessárias aos profissionais da educação e demais profissionais inseridos numa sociedade cada vez mais digital.

Diante do exposto, vale ressaltar que é importante que essa pesquisa tenha um segundo momento com o objetivo de propor atividades práticas e leituras teóricas para os professores desenvolverem a suas competências digitais. Desse modo, se faz necessário promover a formação desses professores da educação básica, tanto da zona rural quanto da urbana, para o uso das TICs no processo de ensino e aprendizagem, a fim de poderem auxiliar os seus alunos na construção das competências necessárias para viver em contato com as novas tecnologias e interagirem de forma eficaz nessa nova sociedade digital.

REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BUZATO, M. E. K. Cultura Digital e apropriação ascendente: apontamentos para uma educação 2.0. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 283-304, dez. 2010. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/269320/1/Buzato_MarceloElKhouri_D.pdf . Acesso em: 20 abr 2020.

BUZATO, M. E. K. Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC. **D.E.L.T.A** (Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada), São Paulo. v. 25, n. 1, p. 1-38, jan. 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/250982910_Letramento_e_inclusao_do_estado-nacao_a_era_das_TIC. Acesso em: 04 abr 2020.

GILSTER, Paul. **Digital Literacy**. New York: Wiley, 1997.

KUENZER, A. Z. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do Senac – A Revista da Educação Profissional**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 1-10, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/539>. Acesso em: 22 maio 2020.

MORAN, J. M. O que é educação à distância? **SENAI**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 5, p. 1-3, out./dez. 2002. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/dist.pdf>. Acesso em: 18 maio 2020.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

RIBEIRO, A. C. R. **Letramento Digital**: uma abordagem através das competências na formação docente. 2013. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2009.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 143-160, dec. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935>. Acesso em: 17 jun 2020.

WARSCHAUER, M. **Tecnologia e inclusão social**: a exclusão digital em debate. São Paulo: Editora Senac, 2006.

XAVIER, A. C. X. **A era do hipertexto**: linguagem e tecnologia. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009. Disponível em: www.pipacomunica.com.br/wp-content/.../Era_do_Hipertexto_EBOOK.pdf. Acesso em: 07 abr 2020.

XAVIER, A. C. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (orgs). **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

XAVIER, A. C. Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da geração y. **Revista Calidoscópio**, Unisinos, v. 9, n. 1, p. 3-14, jan/abr 2011. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/748/149>. Acesso em: 17 maio 2020.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução: Cristhian Matheus Herrera. 5 ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

SOBRE A ORGANIZADORA



Andreia de Bem Machado

Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento (UFSC), Mestre em Educação Científica e Tecnológica (UFSC), especialista em Alfabetização e graduada em Pedagogia (UDESC) e em Processos Gerenciais. É parecerista da Revista Educação e Pesquisa scielo. É avaliadora Ad Hoc de Periódicos Nacionais e Internacionais. Faz parte do Comitê Editorial do Journal of Studies in Social Sciences and Humanities. Leciona em disciplinas do Curso de graduação em Pedagogia na Faculdade Municipal da Palhoça e nos Cursos de Administração e Engenharia de Produção da Faculdade do Vale do Itajaí Mirim/UNIASSELVI. Professora orientadora do Centro Universitário Leonardo da Vinci. Avaliadora do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Ministério da Educação). Trabalha na área educacional há mais de 25 anos. Tem experiência na área: de Educação, Educação a Distância, gestão, ensino híbrido, tecnologias digitais, metodologia ativa, mídias do conhecimento, empreendedorismo, sustentabilidade, habitat de inovação e gestão do conhecimento. É autora de inúmeros artigos e capítulos de livros publicados em periódicos nacionais e internacionais. Atualmente é avaliadora do Programa nacional do livro didático educação infantil e diretora acadêmica do Instituto Agenda Urbana Brasil (IAUB).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7989672693830959>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4404-0341>

Email: andreiadebem@gmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

aprendendo em roda 5, 93
autodidatas 14, 146
autonomia dos desejos na formação docente 10
avaliação pelos pares
online 26, 38

D

design thinking 6, 9, 119-122, 124, 127-129

diretrizes curriculares
nacional 16

docência 5, 7, 11-15, 21-22, 24, 26, 32, 53-58, 62, 147, 150-151, 153-155, 157, 160-161, 185, 213, 215

E

educação de qualidade 19, 158, 175-176, 178
educação infantil 5, 7-8, 14-17, 53-57, 59, 61, 78, 99, 158, 161, 230
educação no divã 5, 8, 39
educação online 28
ensino de línguas 5, 8, 64-65, 68
era pós-método 65, 68-69, 73, 75

F

feedback 25-26, 29, 35, 132-133, 141

formação continuada 5-6, 8-10, 17-21, 53-54, 56-58, 61-62, 71, 78-81, 85-86, 91, 144, 147-148, 150-151, 153-154, 156, 158-170, 172-173, 177, 179-184, 225

formação continuada em serviço
6, 10, 158

formação inicial 7, 9, 13-14, 17-18, 21, 26, 53, 56-58, 60-62, 76, 93, 155, 161-163, 176, 179, 182, 184

formação reflexiva 5, 8, 64-65, 69-73, 75-76

I

identidade do professor 18, 56

L

legislação 7, 13, 16-17, 80
Lei 9.394/96 170

M

mal-estar docente 46-48
metodologias ativas 6, 9, 119-120, 125, 140-143
métodos de ensino-aprendizagem 6, 9, 130-133, 139

O

online peer assessment
(opa) 26, 29

P

pandemia 5, 8, 52, 64-66, 69, 71, 75, 81, 206, 216-217, 219, 226

papel do curso de pedagogia
6, 10, 172
pedagogia tradicional 5, 9, 66,
105-106, 109-110, 112-117
possibilidades pedagógicas 54
prática pedagógica docente 56
práticas de alfabetização 5, 9, 93
práticas docentes inovadoras 13
produção pedagógica e científica
6, 9, 144, 147, 155-156
professores-alunos 26
projeto de formação continuada
5, 8, 78-79, 85
psicanálise 5, 8, 39-40, 49, 51-52

R

reflexos na formação
docente 5, 9, 105

S

sequência didática 6, 10, 186,
188-189, 193-196, 198
sociedade contemporânea 39,
44, 65, 70, 104, 124, 172, 176

T

tecnologias digitais 12, 26,
32, 36-37, 216-217, 221-222,
226-227, 230
tecnologias online 26
tempo integral 6, 9, 81-84, 86-89,
92, 144-148, 151-152, 157
trajetória 5, 7, 12, 14, 183, 198

U

unidades curriculares 6, 9, 130

Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br