

organizadores

Francine de Paulo Martins Lima

Helena Maria Ferreira

José Antônio Araujo Andrade

PESQUISAS EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Múltiplos Olhares

volume **1**



organizadores

Francine de Paulo Martins Lima

Helena Maria Ferreira

José Antônio Araujo Andrade

PESQUISAS EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Múltiplos Olhares

volume **1**



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

P474

Pesquisas em Educação e Formação de Professores:
Múltiplos Olhares / Organização Francine de Paulo
Martins Lima, Helena Maria Ferreira, José Antônio Araujo
Andrade. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

Volume 1

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-267-0

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-267-0

1. Formação de Professores. 2. Pesquisas em Educação.
3. Educação Básica e Superior. 4. Interlocução Universidade e
escola. 5. Docência. I. Lima, Francine de Paulo Martins (Org.).
II. Ferreira, Helena Maria (Org.). III. Andrade, José Antônio
Araujo (Org.). IV. Título.

CDD: 370.71

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação - Formação de professores

Simone Sales - Bibliotecária - CRB ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2024 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2024 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).
Os termos desta licença estão disponíveis em:
<<https://creativecommons.org/licenses/>>.
Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.
O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Júlia Marra Torres
Estagiária editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Andressa Karina Voltolini Milena Pereira Mota
Estagiárias em editoração	Raquel de Paula Miranda Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Imagens da capa	korolyok - Freepik.com
Tipografias	Acumin, Barlow, Rockwell
Revisão	Patricia Biegging
Organizadores	Francine de Paulo Martins Lima Helena Maria Ferreira José Antônio Araujo Andrade

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand
Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade do Estado do Amapá, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva.
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro

Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrícia Lopes Pinheiro

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales

Instituto Nacional de Estudos

e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges

Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles

Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa

Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre

Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura

Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro

Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik

Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos

Universidad Internacional Iberoamericana del México, México

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
*Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Mauricio José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Bieging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

SUMÁRIO

Regilson Maciel Borges

Prefácio 10

Francine de Paulo Martins Lima

Helena Maria Ferreira

José Antônio Araújo Andrade

Apresentação14

CAPÍTULO 1

Marli Amélia Lucas de Oliveira

Marli Eliza Dalmazo Afonso de André

Francine de Paulo Martins Lima

**As aprendizagens e percepções
de uma professora egressa do Programa
de Iniciação à Docência Bolsa Alfabetização.....18**

CAPÍTULO 2

Janúzia de Nazaré Santos Romão

Patrícia Vasconcelos Almeida

**A formação de professores de Línguas
no contexto da Linguística Aplicada41**

CAPÍTULO 3

Paulo Henrique Arcas

Regilson Maciel Borges

Sheila Souza Jorge

**Formação de gestores escolares
e a autoavaliação institucional:
relato da experiência numa rede municipal.....59**

CAPÍTULO 4

Cristina Rezende Eliezer

**Educação em Direitos Humanos
e Formação Docente.....83**

CAPÍTULO 5

Estela Aparecida Oliveira Vieira

Ronei Ximenes Martins

Formação do agir docente e a aprendizagem ativa apoiada em tecnologias digitais.....	98
---	-----------

CAPÍTULO 6

Agnes Priscila Martins de Moraes

Helena Maria Ferreira

Aprendizado baseado em problemas: potencialidades para a formação inicial de professores.....	119
--	------------

CAPÍTULO 7

Tatiane Patrícia Resende

Fabio Pinto Gonçalves dos Reis

Fabiano Pries Devide

Representações de discentes sobre a escolha do curso de Pedagogia em uma universidade pública ao sul de Minas Gerais: reflexões baseadas nos estudos de gênero.....	145
--	------------

CAPÍTULO 8

Maurício Inácio dos Santos

Carlos Betlinski

Sentir, pensar e agir: a experiência estética na prática docente.....	164
--	------------

Sobre as organizadoras e o organizador	182
---	------------

Sobre os autores e as autoras.....	184
---	------------

Índice remissivo	190
-------------------------------	------------

PREFÁCIO

A obra “Pesquisas em Educação e Formação de Professores: Múltiplos Olhares”, organizada pelas professoras Francine de Paulo Martins Lima e Helena Maria Ferreira, juntamente com o professor José Antônio Araújo Andrade, docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – Mestrado Profissional – da Universidade Federal de Lavras (UFLA), desempenha um importante papel na difusão do conhecimento produzido no âmbito do Programa, assegurando o que Meadows (1999) chama de “coração da ciência”, ou seja, a comunicação. Segundo Meadows (1999, p. vii), a comunicação é para a ciência “[...] tão vital quanto a própria pesquisa, pois esta não pode reivindicar com legitimidade este nome enquanto não houver sido analisada e aceita pelos pares. Isso exige, necessariamente, que seja comunicada”.

Nesse sentido, a obra em questão traduz os esforços de discentes, docentes e egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFLA) em comunicar a produção científica resultante de pesquisas e outras ações realizadas no contexto da formação de professores, conforme evidenciado nos capítulos que integram este livro. As discussões abordam temas como a experiência estética na prática docente, formação de professores de línguas, direitos humanos e educação, aprendizado baseado em problemas, tecnologias digitais, educação profissional, educação socioambiental, gestão e autoavaliação, alfabetização, entre outras temáticas, que são apresentadas pelos autores em seus capítulos. Observa-se que essas temáticas ganham consistência, pois se relacionam diretamente com as pesquisas desenvolvidas pelos professores do Programa.

Cabe destacar que 80% das pesquisas em ciência e tecnologia produzidas no Brasil, conforme dados da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), são ligadas aos programas de pós-graduação, demonstrando a relevância dos cursos de mestrado e doutorado existentes no país, bem como a necessidade de investimentos nesses cursos, que contribuem significativamente para a formação de profissionais qualificados para diferentes áreas de atuação. Schwartzman (2022, p. 250) alerta que “o Brasil, e sobretudo o governo federal nos últimos anos, tem investido muito menos em ciência e tecnologia do que seria necessário, e muitos desenvolvimentos significativos recentes, de aumento da cooperação internacional, pesquisas inovadoras em diversas partes do país, e programas de ensino e pós-graduação de qualidade, correm o risco de ser sufocados por falta de recursos essenciais para sua manutenção e expansão”.

No caso específico da pós-graduação em educação, André (2006, p. 45-46) aponta as muitas mudanças e avanços nas pesquisas na área educacional, que incluem “[...] mudanças nos temas e problemas, nos referenciais teóricos, nas abordagens metodológicas e nos contextos da produção dos trabalhos científicos”. Gatti (2012, p. 32) ressalta que ainda são muitos os desafios à pesquisa em educação, pois “[...] há uma ânsia de compreender processos e situações, que, para o pesquisador atento e crítico, estão à margem ou além do usual modelo de explicações”. Daí, segundo a autora, a necessidade de “[...] novas aproximações problematizadoras, abrindo um leque de temas à investigação, trazidos com um olhar teórico-metodológico que, em parte, recria ou cria novas posturas para a busca e a interpretação dos dados” (Gatti, 2012, p. 32).

A respeito da pesquisa sobre formação de professores, que também recebe atenção na presente obra, André (2010, p. 179) salienta que, inicialmente, a produção científica sobre o tema restringia-se, dicotomicamente, à discussão, por um lado, dos cursos de formação e prática, e, por outro, sobre formação inicial e continuada,

mas que, com o passar do tempo, essa dicotomia é superada quando “o foco privilegiado das pesquisas passa a ser as concepções, representações, saberes e práticas do professor”. Soma-se a esse avanço os estudos que vinculam as “experiências de formação com as práticas do professor em sala de aula [...], pois mostra uma concepção da formação docente como um continuum, ou um processo de desenvolvimento profissional, o que condiz com a literatura recente da área” (André, 2010, p. 179).

Do exposto, reitera-se a relevância desta produção ao lançar diferentes olhares sobre a pesquisa em educação e a formação de professores no Brasil, na qual os organizadores destacam a defesa do aprendizado da docência como um ato singular de compromisso daqueles que fazem a educação. Sendo assim, os textos que constituem a presente obra podem contribuir com processos formativos em cursos de formação inicial e formação continuada de professores, pois a abrangência das discussões possibilita o acesso a temáticas variadas que atendem diferentes profissionais da educação em suas respectivas áreas de atuação.

A publicação desta obra engrandece o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFLA), na medida em que retrata sua área de concentração, que é a Formação de Professores, associada às pesquisas realizadas nas três Linhas de Pesquisa que compõem o Programa: 1) Fundamentos da Educação, Corpo e Cultura: Teoria e Prática nos Processos Educativos, 2) Desenvolvimento Profissional Docente, Práticas Pedagógicas e Inovações e 3) Linguagens, Diversidade Cultural e Inovações Pedagógicas. As produções revelam a preocupação de mestrandos e orientadores com a reflexão sobre a prática pedagógica, o uso de recursos tecnológicos, as linguagens, os processos de ensino-aprendizagem, fundamentados na consistência e rigor da abordagem teórico-metodológica das pesquisas.

Fica o convite para a leitura atenta dos textos e para sua utilização em atividades formativas, considerando as temáticas abordadas, que permitem uma visão ampla, atualizada e crítica sobre os assuntos. Espero que a leitura deste livro contribua para a “formação dos sujeitos-autores” e dos “sujeitos-leitores”, como desejado pelos organizadores da obra. Agradeço aos autores dos capítulos que compartilham conosco suas reflexões e experiências, tornando possível a publicação deste trabalho.

Regilson Maciel Borges

*Coordenador do Programa
de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
da Universidade Federal de Lavras (UFLA)*

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de Pesquisa em Educação: desafios contemporâneos. **Pesquisa em Educação Ambiental**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, p. 43-57, 2006.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez., 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, n. 1, p. 13-34, jan./abr. 2012.

MEADOWS, Arthur Jack. **A comunicação científica**. Brasília: Biriquet de Lemos, 1999.

SCHWARTZMAN, Simon. Pesquisa e Pós-Graduação no Brasil: duas faces da mesma moeda? **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 36, n. 104, p. 27-254, 2022.

APRESENTAÇÃO

Considerando que os professores são essenciais na construção de uma sociedade democrática, a Universidade Federal de Lavras tem investido substancialmente na qualificação dos processos de desenvolvimento profissional de docentes, tanto no âmbito da formação inicial quanto no da formação continuada. É nesse contexto de formalização das ações de formação e qualificação dos processos de ensino e aprendizagem que se insere a obra **“Pesquisa em Educação e Formação Docente: Múltiplos Olhares”**, organizada em dois volumes, como uma possibilidade de fortalecimento de uma cultura institucional de desenvolvimento profissional. De acordo com Marcelo (2009), esse desenvolvimento pode ser caracterizado como “um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional” (p. 11), “no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planejadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente” (p. 7).

Nessa perspectiva, buscamos articular a proposta de desenvolvimento profissional docente com a proposta institucional de qualificação de docentes da educação básica por meio das ações empreendidas no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado Profissional em Educação, cujas pesquisas têm aproximado a universidade e a escola de forma significativa, em prol da educação básica pública e de qualidade. Foi nesse contexto que esta obra foi idealizada.

A concepção de desenvolvimento docente que defendemos parte do pressuposto de que aprender a/sobre a docência é um ato singular, que exige esforço pessoal, questionamentos, sistematização e produção/socialização de conhecimentos.

Nesse contexto, empreender esforços para a formação de professores, no âmbito de um programa de mestrado na modalidade profissional, implica um movimento de articulação entre teoria e prática, de resignificação de concepções, valores e práticas, de ampliação da autonomia e da criticidade, e de inovação de práticas pedagógicas.

Essa perspectiva de desenvolvimento docente é defendida por Demo (1998), que argumenta que a qualificação formal e política do professor exige elaboração própria, uma vez que o questionamento reconstrutivo, emanado da atividade de pesquisa, possibilita uma maior autenticidade no processo de construção de conhecimentos. Para o autor, não basta questionar, é preciso reconstruir conteúdos/conceitos/concepções, articular teoria e prática, sinalizar-se para a inovação e constituir-se como um sujeito capaz de tornar-se autor ao ler outros autores. Assim, consideramos que a proposta de produção deste livro representa uma possibilidade formativa, ou seja, um momento no processo de aprendizagem e de constituição dos sujeitos-pesquisadores, já que “a ciência é uma pretensão de conhecimento, dentro de um processo infindável de busca e pesquisa” (Demo, 1997, p. 22), seja para os sujeitos-autores, seja para os sujeitos-leitores.

Pesquisar a/sobre a docência e a formação de professores significa articular educação e vida, ou seja, uma forma de produção de conhecimentos – “a do conhecimento vivenciado, não apenas refletido; a de um conhecimento percebido, sentido, não apenas pensado – então, a ciência se fez arte.” (Fazenda, 1997, p. 15). E ao se fazer arte, o aprender assume a dubiedade: “aprender é dureza e alegria, ao mesmo tempo” (Demo, 2002, p. 72). É dureza diante do enfrentamento da complexidade das teorias, é dureza diante dos embates e das incompreensões, é dureza diante do processo de se constituir autor. Mas é alegria diante do processo das descobertas, é alegria diante da percepção da capacidade de se deslocar, de enfrentar e de vencer desafios, de participar das interações, de (re)conhecer-se capaz. Produzir conhecimentos é uma atitude, uma atitude

de enfrentamento; é aprender a questionar, a elaborar, a inovar na teoria e na prática, é construir cidadania, é perceber-se sempre em um movimento de des/re/construção de identidades profissionais.

Nesse sentido, ao idealizar esta coletânea, os organizadores consideraram que socializar os resultados das pesquisas realizadas pelos mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFLA) seria uma oportunidade de contribuir com o processo de formação docente, seja no estímulo à elaboração própria, à sistematização de saberes, à reflexão teórica sobre a prática, seja no incentivo à percepção de que envolver-se em um processo de produção escrita é uma forma de compreender que o contexto educacional não é uma realidade pronta, mas uma construção humana. Ser um professor pesquisador é entender que o processo de formação docente é um movimento contínuo de busca e de sistematização de saberes, para que os conhecimentos sejam aperfeiçoados, criticados, questionados e ressignificados.

Para além da dimensão formativa possibilitada aos sujeitos-autores, a proposta da obra se direciona também para a formação dos sujeitos-leitores, de modo que, ao lerem os capítulos que compõem esta coletânea, possam redimensionar conhecimentos, atitudes, valores, comportamentos e modos de agir acerca da atuação docente e da formação de professores.

Esta coletânea, organizada em dois volumes, traz um conjunto de capítulos que nos convida a um olhar crítico e informado sobre a formação de professores. Composta por 16 capítulos, esta obra representa um recorte das trajetórias de pesquisa de alguns dos autores que, em interação com outros sujeitos – colegas ou professores – consolidam um dos objetivos precípuos de um mestrado profissional, qual seja, formar profissionais da educação capazes de compreender processos complexos do cotidiano escolar, assim como de intervir e atuar no desenvolvimento de planos de ação, projetos e programas inovadores voltados para a qualidade dos sistemas de ensino, escolas e organizações encarregadas de processos de formação humana.

Por fim, não podemos deixar de registrar nossa homenagem à Profa. Dra. Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, grande e estimada pesquisadora na área da educação e formação de professores, que, em sua generosidade, no momento em que concebemos a ideia desta obra, apoiou prontamente e colaborou na coautoria, ao lado de suas orientandas, em um dos textos que compõem esta coletânea, ainda no ano de 2020. Marli André, como era comumente chamada, partiu no ano de 2021, deixando saudades a todos que tiveram a oportunidade de conviver com ela, além de uma vasta, riquíssima e valiosa produção para o campo das pesquisas em educação e formação de professores. À Marli André, nossa gratidão!

Desejamos boa leitura!

Francine de Paulo Martins Lima

Helena Maria Ferreira

José Antônio Araújo Andrade

REFERÊNCIAS

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. São Paulo: Autores Associados, 1998.

DEMO, Pedro. Pesquisa como princípio educativo na universidade. *In*: MORAES, Roque.; LIMA, Valdez Marina do Rosário. (Orgs.) **Pesquisa em sala de aula**: tendências para a educação em novos tempos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. p. 51-85.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. **Sísifo-Revista das Ciências da Educação**, (8), 7-22, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/374/37457955010/html/>. Acesso em: 26 jun. 2024.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Sobre a arte ou a estética do ato de pesquisar na educação. *In*: FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997. p. 11-15. Capítulo 1

1

Marli Amélia Lucas de Oliveira
Marli Eliza Dalmazo Afonso de André¹
Francine de Paulo Martins Lima

AS APRENDIZAGENS E PERCEPÇÕES DE UMA PROFESSORA EGRESSA DO PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA BOLSA ALFABETIZAÇÃO

1

In Memoria. O texto foi submetido em parceria com Marli André ainda em vida. Apesar de Marli não mais estar conosco, fisicamente, decidimos mantê-la na autoria, por sua inestimável contribuição como nossa eterna orientadora e amiga. Registramos a nossa gratidão por todos os momentos compartilhados com Marli André, por todos os seus ensinamentos sobre pesquisa em educação e formação de professores. Marli André, sempre presente!

INTRODUÇÃO

Ao tratar do desenvolvimento profissional de professores, Nóvoa (2009) afirma que há certo consenso nas discussões sobre a aprendizagem docente, especialmente quanto à necessidade de levar em consideração a articulação entre a formação inicial e a formação em serviço, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. É preciso também prestar atenção aos primeiros anos do exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas.

Cada vez mais, a formação inicial de professores assume importância, devido às exigências colocadas diante da educação básica na sociedade contemporânea. De acordo com Pereira (2015), a literatura disponível na área tem enfatizado aspectos relacionados ao que o professor precisa saber para ser um bom docente, contemplando questões como: O desenvolvimento profissional faz parte da organização e estrutura dos cursos de Pedagogia? Quais saberes são considerados fundamentais e dos quais os futuros professores devem se apropriar? Quais seriam os caminhos para superar a dicotomia entre teoria e prática, ainda presente nos cursos de formação inicial de professores?

Considerando que os cursos de formação de professores passaram a ser oferecidos predominantemente em nível superior pela Lei 9.394/96 e que obedecem às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais, busca-se evidenciar algumas características expressas nesse documento no que se refere à docência. No artigo 2º, parágrafo 1º, da Resolução 01/2006 (Brasil, 2006), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, a concepção de docência é vista da seguinte maneira:

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre

conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (Brasil, Resolução CNE/CP, 1/2006, p. 1).

Nesse documento, está explícito que, para a formação do licenciado em Pedagogia, sejam considerados saberes relacionados à escola, à pesquisa, à análise e à aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Parecer CNE/CP 5/2005 e Resolução CNE/CP 01/2006) definem que o curso de Pedagogia destina-se principalmente à formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, estabelecendo a docência como base de formação. Essas diretrizes indicam que o curso de Pedagogia deve ser composto por três núcleos: *um núcleo de estudos básicos*, que considere a diversidade e o multiculturalismo, por meio do estudo aprofundado da literatura pertinente e das realidades educacionais, assim como por meio de reflexões e ações críticas; *um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos* voltados às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, atendendo a diferentes demandas sociais; e um núcleo de estudos integradores, que proporcione enriquecimento curricular por meio de seminários e atividades práticas que propiciem vivências nas diferentes áreas do campo educacional.

É possível notar, pela organização das Diretrizes Curriculares Nacionais, que há indicação de alguns caminhos que devem ser contemplados no projeto pedagógico do curso de Pedagogia, como a definição de princípios, das condições de ensino e de aprendizagem e dos procedimentos que devem ser observados pelas instituições de ensino para propiciar aos licenciandos uma reflexão crítica do mundo por meio de estudos teórico-práticos (Pereira, 2014).

Quando se levam em conta as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Parecer CNE/CP 5/2005 e Resolução CNE/CP 01/2006), deve-se refletir a respeito do papel que essa formação pode exercer no desenvolvimento profissional do professor. No Brasil, temos uma importante contribuição, o estudo de Gatti et al. (2010), que se debruçou sobre as ementas dos cursos de Licenciatura. Autores estrangeiros também colaboraram com essa discussão: Imbernón (2005), Nóvoa (2009), Zeichner (2010), Marcelo (2010), Vaillant (2010), Vaillant e Marcelo (2012).

Gatti *et al.* (2010) analisaram os currículos dos cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia e das Licenciaturas em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas, na tentativa de obter um panorama do que estava sendo proposto como disciplinas formativas para o exercício da docência na educação básica. Os resultados apontaram que é preocupante a condição formativa oferecida nas Instituições de Ensino Superior (IES) e que é urgente repensar as formas institucionais de sua oferta.

As Licenciaturas, na visão de Gatti *et al.* (2010), "[...] estão demandando um olhar específico dos gestores e especialistas em educação e um monitoramento mais adequado e forte" (p. 131). Para as autoras, é preciso que as instituições de ensino superior atentem para algumas questões que devem ser corrigidas nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, tais como: o currículo proposto tem característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar disperso; a análise das ementas revelou que, dentre as disciplinas, predominam as de caráter mais descritivo-teórico, que se preocupam menos em relacionar a prática com a teoria; a escola como instituição de ensino é elemento quase ausente nas ementas, o que pode levar a pensar em uma formação pouco integrada ao contexto concreto onde o profissional vai atuar. Declaram que a parte curricular das Licenciaturas em Pedagogia, que deve propiciar o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação na escola e na sala de aula,

“[...] não contempla adequadamente esta formação, o que compromete, na base, a atuação desse licenciado como professor de crianças em seus primeiros passos na escolarização [...]” (Gatti *et al.*, 2010, p. 133).

O estudo defende ainda que é preciso maior investimento na formação de professores para que esta saia do lugar secundário que ocupa, visto que a formação docente ainda é considerada uma atividade inferior, pouco valorizada. Pergunta-se, então: qual seria a saída para mudar tal quadro pintado por Gatti *et al.* (2010)?

Alguns autores ajudam a aprofundar essa discussão, como Marcelo (2010) e Vaillant (2010), quando formulam algumas questões, tais como: quais seriam as habilidades que os professores deveriam ter para obter sucesso no processo de ensino? Como fazer com que as propostas de formação sejam mais efetivas? Para Vaillant e Marcelo (2012), ao propor cenários futuros, é preciso analisar o tipo de formação que os professores deveriam receber ao longo de suas trajetórias como docentes.

De acordo com os autores, muitos são os termos utilizados na literatura para designar a aprendizagem que os docentes desenvolvem ao longo de sua vida. A expressão “desenvolvimento profissional docente” é a que melhor se adapta à concepção de docente como profissional do ensino. Para os autores, embasados em Rudduck, desenvolvimento profissional docente é: “[...] a capacidade de um docente para manter a curiosidade sobre a sala de aula; identificar interesses significativos no processo de ensino e aprendizagem; valorizar e buscar o diálogo com colegas experientes na análise dos dados” (Vaillant; Marcelo, 2012, p. 167).

Pelo que foi exposto, entende-se que o desenvolvimento profissional docente está fortemente associado à aprendizagem ao longo da vida e trata-se de um trajeto que pode incluir possibilidades de melhoria da prática pedagógica. Vaillant e Marcelo (2012) sintetizam nove princípios que deveriam orientar o desenvolvimento profissional na prática.

O primeiro princípio, que leva em conta o conteúdo do desenvolvimento profissional, diz respeito ao que os futuros professores aprenderão e à forma como enfrentarão os problemas futuros.

O segundo princípio estabelece como eixo articulador a análise da aprendizagem dos estudantes e destaca a importância de moldar o desenvolvimento profissional, centrando-o nas necessidades de aprendizagem do futuro professor.

O terceiro princípio, em que os docentes devem identificar o que necessitam aprender, pressupõe uma mudança de perspectiva no que se refere à resolução de problemas em contextos específicos.

O quarto princípio, no qual a escola é considerada como pano de fundo, sugere que o desenvolvimento profissional deveria estar baseado na escola e ser construído em torno do trabalho diário do ensino, uma vez que os professores aprendem com seu trabalho. Isso significa que esse trabalho deve ser planejado e avaliado.

O quinto princípio, cujo aspecto principal é a resolução colaborativa de problemas, implica que o desenvolvimento profissional deve ocorrer em situações que permitam formas colaborativas de resolução de problemas.

O sexto princípio considera que o desenvolvimento profissional deve ser contínuo e evolutivo, envolvendo a adoção e implementação de práticas eficazes no aprendizado contínuo do futuro professor, para que este possa contribuir com uma melhoria real da prática educativa.

O sétimo princípio, que discute a garantia e a incorporação de múltiplas fontes de informação, refere-se tanto aos resultados de aprendizagem dos futuros professores quanto ao ensino. De acordo com Vaillant e Marcelo (2012), deveria estar incluída também a autoavaliação, utilizando diferentes recursos, como portfólios e avaliação de pares.

O oitavo princípio recomenda que se leve em consideração as crenças dos professores. Sendo assim, deve-se proporcionar oportunidades para melhorar a compreensão sobre as teorias relacionadas aos conhecimentos e habilidades para aprender. Como as crenças atuam como filtro e orientam a conduta, o desenvolvimento profissional não pode desconsiderá-las.

O nono princípio, que trata do processo de mudança, deve estar centrado na melhoria da aprendizagem dos futuros professores, pois o desenvolvimento profissional que se considere eficaz deve ser formatado como parte integrante dos processos de mudança na formação inicial do professor.

As características do conteúdo referem-se ao “o que” do desenvolvimento profissional e têm a ver com o conhecimento, as habilidades, a compreensão de uma disciplina, o conhecer a forma, como os estudantes aprendem etc. O processo refere-se ao “como” do desenvolvimento profissional e vincula-se não somente às atividades que se desenvolvem, mas também à forma de planejá-las, desenvolvê-las e dar continuidade a elas. As características do contexto nos remetem ao “quem, quando, onde e por que” do desenvolvimento profissional. Essas variáveis implicam a organização, o sistema ou a cultura na qual o desenvolvimento profissional se realiza (Vaillant; Marcelo, 2012, p. 176-177).

Conteúdo, processo e contexto são elementos importantes no desenvolvimento profissional e podem determinar a qualidade da formação oferecida. Mesmo assim, é preciso reconhecer que não são as únicas variáveis que interferem no aprendizado do futuro professor, que pode ser determinado por um conjunto de fatores que se inter-relacionam.

Outro autor que contribui com essa discussão é Imbernón (2005), para quem a profissão docente se desenvolve em um contexto marcado por uma evolução acelerada da sociedade, em contextos sociais que condicionarão a educação e refletirão uma série de forças em conflito. Ele defende a necessidade de revisão da docência

como profissão, associada a uma renovação na forma de educar, o que requer uma redefinição importante da profissão docente, ou seja, “[...] a nova era requer um profissional da educação diferente” (Imbernón, 2005, p. 12). Isso implica refletir a respeito de novas competências profissionais no debate sobre a profissionalização docente.

De acordo com Imbernón (2005), há uma série de razões que fazem crer que a profissionalização docente encontra alguns entraves, como, por exemplo, a desvalorização das habilitações no seio da formação inicial, o papel da mulher como profissional do ensino e o poder da burocracia administrativa, que resulta em dificuldades para realizar as reformas educacionais.

Diante de tais considerações, pergunta-se: quais seriam, então, as competências do novo professor? Qual o papel das instituições formadoras de professores? Imbernón (2005) aponta algumas diretrizes que devem orientar a formação, tais como: trabalhar o conhecimento, mas também as atitudes; efetuar o processo de produção do conhecimento de forma mais interativa; ter como referência o interior da escola, partindo de situações problemáticas; e, nesse sentido, o currículo de formação deve propiciar o estudo de situações práticas reais, assim como proporcionar oportunidades de desenvolver uma prática reflexiva competente. Para Imbernón (2005, p. 17),

A formação do professor deve estar ligada a tarefas de desenvolvimento curricular, planejamento de programas e, em geral, melhoria da instituição educativa, e nelas implicar-se, tratando de resolver situações problemáticas gerais ou específicas relacionadas ao ensino em seu contexto.

Nessa perspectiva, o professor precisa adquirir saberes e conhecimentos específicos, o que leva a supor que, nos cursos de formação inicial, é necessário proporcionar diferentes estratégias e considerar uma nova concepção de professor, a qual não pode ser efetivada sem o envolvimento e a colaboração dos docentes.

O que seria preciso fazer para melhorar o desenvolvimento profissional dos professores? Para Nóvoa (2009), existem algumas medidas que podem ajudar a superar muitos dos dilemas atuais, como, por exemplo, olhar a formação dos professores de dentro da profissão, o que implica promover novos modos de organização profissional.

A posição de Nóvoa (2009) é a de que é preciso tornar a comunidade de formadores de professores e a comunidade de professores mais articuladas entre si. Ele advoga que, na formação inicial de professores, haja estudos de casos que partam do chão da escola, que se faça uma análise coletiva desses casos, frutos da prática pedagógica, e que haja compromisso social e vontade de mudança. Isso significa que as discussões teóricas só farão sentido se forem construídas dentro da profissão. Ele afirma que não é possível preencher o fosso entre discursos e práticas se não houver um campo profissional autônomo, que reforce as comunidades de prática, as quais podem ser entendidas como espaços construídos por grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e a inovação, que discutem ideias sobre ensino e aprendizagem.

Quais são as especificidades que devem ser discutidas na formação inicial de professores? O que é ser um bom professor? Nóvoa (2009) apresenta uma proposta a partir de cinco facetas que definem o bom professor: o conhecimento, a cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho em equipe e o compromisso social. Na perspectiva do autor, o trabalho do professor deve levar em conta o conhecimento necessário para a construção de práticas docentes que levem os alunos a aprender. Além disso, o trabalho deve estar permeado pela cultura profissional, que, de acordo com Nóvoa (2009), envolve compreender o sentido da instituição escolar e aprender com colegas mais experientes. É no diálogo com outros professores que se aprende a profissão de professor. Quanto ao tato pedagógico, o professor precisa saber conquistar o aluno, saber conduzir o conhecimento e compreender que esse conhecimento pode não

estar ao alcance de todos, articulando, nesse sentido, a dimensão profissional com a dimensão pessoal. O trabalho em equipe também é um componente importante no processo de formação do professor. O exercício profissional, cada vez mais, deve estar organizado no interior da escola. Dessa forma, o compromisso social implica lidar com o público, intervir no espaço público da educação e considerar que a realidade da escola obriga a que se olhe além dela.

No processo de formação inicial do professor, é preciso ter claro que o conhecimento pessoal no interior do conhecimento profissional pode se tornar decisivo para compreender a especificidade da profissão docente, a qual deve ser embasada no diálogo profissional. Essa medida reforça a ideia de que, no desenvolvimento profissional de professores, seja resgatada a comunicação do professor com a sociedade e, de acordo com Nóvoa (2009), isso provavelmente poderá tornar a profissão de professor mais vulnerável, mas seria a condição necessária para reafirmar seu prestígio e estatuto social. Atualmente, a força de uma profissão pode ser definida pela sua capacidade de comunicação com o público, segundo o autor.

Entendemos que as experiências que podem ser consideradas eficazes são aquelas que se centram na escola e que têm como foco principal as atividades do dia a dia do professor. Acreditamos que o que ocorre na formação inicial do professor poderá repercutir no futuro, daí a importância de se refletir sobre o desenvolvimento profissional de professores.

Para que a formação inicial incida efetivamente na atuação do futuro professor, no que fará em sala de aula, será preciso, como defendem Vaillant e Marcelo (2012), Imbernón (2005), Nóvoa (2009) e Zeichner (2010), estabelecer parâmetros profissionais que se constituam em marcos para o bom ensino e que sejam levados em conta para uma formação de qualidade.

De acordo com Zeichner (2010), ao longo dos anos, nos cursos de formação inicial de professores, existem algumas iniciativas para fortalecer as conexões entre a formação de professores na escola e no âmbito acadêmico. Alguns estudiosos argumentam que experiências de inserção deveriam ser o foco central na formação inicial de professores. Zeichner (2010) alerta que a desconexão entre a formação no âmbito acadêmico e nas escolas tem sido um problema. O autor assim se posiciona a respeito:

Embora haja um crescente consenso de que muito do que os professores precisam aprender deve ser aprendido na e a partir da prática, ao invés de na preparação para a prática (Ball & Cohen; Hamerness *et al.*, 2005), existe ainda grande desacordo com relação às condições necessárias para que a aprendizagem docente aprendida dentro e a partir da prática seja de fato educativa e duradoura [...] (Zeichner, 2010, p. 483).

A inserção na docência, de acordo com Vaillant e Marcelo (2012) e Marcelo (2010), é um período que pode ser considerado de tensões e aprendizagens, durante o qual os futuros professores adquirem conhecimento profissional. É uma fase de aprendizado do ofício de ensinar. Trata-se do período em que os professores realizam a transição de estudantes a docentes e, nesse sentido, configura-se como um momento importante na trajetória do futuro professor. Os autores definem a etapa de inserção “[...] como período obrigatório de transição entre a formação inicial do docente e sua incorporação ao mundo do trabalho como um profissional plenamente qualificado. Essa fase inclui medidas de apoio e supervisão [...]” (Vaillant; Marcelo, 2012, p. 123). Os autores assinalam a necessidade de que os professores tenham apoio e supervisão ao ingressarem na docência.

Na pesquisa que realizaram sobre os programas de inserção à docência com bons resultados, Vaillant e Marcelo (2012) e Marcelo (2010) explicam que esses programas devem ser entendidos como uma proposta específica para uma etapa distinta tanto da formação inicial quanto da formação em serviço. Os programas de inserção

à docência que são considerados eficientes têm metas claramente articuladas, oferecem tempo para que os professores inexperientes possam observar os mais experientes e contam com o apoio de mentores qualificados. O mentor desempenha um papel central nos programas de inserção à docência.

Um ponto comum entre os autores revisados, como Imbernón, Nóvoa, Zeichner, Vaillant e Marcelo, é que a formação inicial deve ter como referência básica o contexto de trabalho do futuro professor, ou seja, a escola. Os autores apontam para a necessidade de que as instituições de ensino superior e as escolas estabeleçam uma parceria para realizar um trabalho conjunto na formação de professores (Pereira, 2014).

MATERIAL E MÉTODO

Nesse sentido e levando em consideração os aspectos discutidos pelos autores, o objetivo dessa pesquisa foi analisar como uma professora iniciante, que participou de um programa de inserção à docência descreve os desafios que enfrenta na prática da sala de aula, e como lida com eles; e como percebe a relação com os pares, com os alunos e com a equipe gestora. Essa professora terminou o curso de Pedagogia em 2013 e em 2014 iniciou a docência na educação infantil em uma escola particular. No ano de 2015 ingressou como docente, em uma escola pública municipal no interior do Estado de São Paulo.

O procedimento para realizar a coleta de dados foi uma entrevista semiestruturada. A análise dos dados da entrevista foi feita levando em consideração a proposta de André (1983) de análise de prosa. Compreendemos, como André (1983), que ao analisar os dados devemos ter em conta que eles refletem uma realidade “[...] multidimensional e passível de envolver uma variedade de significados” (p. 67). Nesse sentido, como indica a autora, fizemos uma análise de prosa, que de acordo com André (1983, p. 67),

[...] é aqui considerada como uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos. É um meio de levantar questões sobre os conteúdos de um determinado material: o que é que este diz? O que significa? Quais suas mensagens? E isso incluiria naturalmente mensagens intencionais e não intencionais, explícitas ou implícitas [...] O material nesse caso pode ser tanto o registro de observações e entrevistas quanto outros materiais coletados durante o trabalho de campo [...].

André (1983) sugere que os dados sejam examinados a partir de tópicos ou temas. Esclarece que tópico deve ser visto como o assunto e que tema é a ideia que surge a partir da agregação dos tópicos. Após a identificação dos tópicos e temas, podemos articulá-los em categorias. Para isso, “[...] é preciso examinar os dados tentando descobrir aspectos regulares e concorrentes [...] temas que concorrem e recorrem em diferentes situações [...] advindos de diferentes informantes devem ser selecionados para constituir o conjunto inicial de categorias [...]” (p. 68).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA DO PONTO DE VISTA DE UMA PROFESSORA INICIANTE²

O Projeto Bolsa Alfabetização, que fez parte do Programa Ler e Escrever, do Estado de São Paulo, pode ser considerado, conforme referem Gatti, Barreto e André (2011, p. 118), uma ação política de formação inicial docente que “[...] mobiliza na direção de uma atenção maior a cursos de licenciatura e a aspectos específicos da formação inicial [...]”

2

A participante dessa pesquisa será referenciada daqui por diante como Talita.

De acordo com o Decreto nº 51.627/2007, um dos objetivos do Projeto Bolsa Alfabetização é o de possibilitar que escolas da rede pública do Estado de São Paulo “[...] constituam-se em campi de pesquisa e desenvolvimento profissional para futuros docentes [...]” (Artigo 2º, Inciso I).

O referido Projeto foi estruturado com o propósito de discutir, junto às instituições formadoras, problemas relacionados à didática de alfabetização, de modo que se constituíssem conteúdos da formação inicial dos professores. Esse Projeto procurou manter um diálogo permanente entre os professores orientadores e os alunos pesquisadores das IES que dele participam. Portanto, além de atuar efetivamente na melhoria das condições de alfabetização oferecidas às crianças do ensino público estadual do Estado de São Paulo, o Projeto contribuiu para a formação de futuros professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Em linhas gerais, o professor orientador tinha como atribuições: selecionar os candidatos a aluno pesquisador; fornecer aos alunos pesquisadores todas as informações necessárias para a entrada no Projeto; planejar ações visando à investigação didática que os alunos pesquisadores desenvolveriam ao longo de sua estada na sala de aula; promover encontros formativos semanais; participar dos encontros promovidos mensalmente pela FDE; elaborar relatórios sobre a atuação dos alunos pesquisadores; validar mensalmente a frequência dos alunos no site do Projeto Bolsa Alfabetização.

Por sua vez, o aluno pesquisador, estudante do curso de Pedagogia, deveria conhecer os documentos que regem a unidade escolar; conhecer o planejamento do professor regente; cumprir 20 horas semanais na escola, sendo 18 horas na sala de aula e 2 horas em ATPC (Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo); auxiliar o professor regente, planejando e executando, sempre em parceria, atividades pedagógicas; participar de todos os encontros formativos semanais desenvolvidos pela IES; registrar as atividades realizadas

na sala de aula; e apresentar e discutir com seu professor orientador os apontamentos registrados de sua participação na sala de aula, em parceria com o professor regente. Esses registros referem-se à investigação didática que o aluno realiza ao longo do ano letivo.

Diante disso, qual a visão que a professora iniciante, Talita, tem sobre sua participação no Projeto Bolsa Alfabetização durante sua graduação em Pedagogia? Talita assim se manifestou:

Eu acho que o que mais facilita a minha docência foi tudo o que foi aprendido na faculdade. Durante a graduação em Pedagogia eu acho que principalmente na parte de educação infantil, acho que deu um leque -do que a gente poderia de recursos e que a gente poderia trabalhar. As experiências do estágio também, que a gente pode observar na escola a atuação de professores, no projeto, também, no Bolsa Alfabetização que eu participei, também passei um ano acompanhando o trabalho de uma professora, foi possível ter - uma bagagem, criar uma bagagem de experiências, de situações vividas em sala de aula, dentro da escola, isso daí a gente chega na sala de aula não tão imatura, a gente já chega com alguma experiência, com algumas.... com uma certa bagagem ... Não totalmente cru, sai da faculdade e vai direto pra prática, até porque, tanto no estágio como no projeto Bolsa Alfabetização também foi possível ter momentos que a gente pudesse exercitar a docência, teve alguns momentos que foi possível a gente experimentar isso também [...].

O depoimento acima revela que sua formação inicial, bem como a sua participação no Projeto Bolsa Alfabetização, foi importante para o seu processo de profissionalização. Para Talita, fica evidente que as experiências vividas no curso de graduação ajudaram na sua inserção na docência.

Ao ser indagada sobre os desafios enfrentados no início da docência, Talita mencionou o trabalho com o quarto ano do Ensino Fundamental:

[...] Na sala de aula, assim, o que foi mais difícil eu acho que tive mais problemas no Ensino Fundamental, na minha sala na questão de produção de textos, do 4º ano, do que avaliar? De como aceitar aquela escrita do aluno, né? Porque não é uma escrita que já está correta, é uma escrita que ainda esta sendo aprimorada... Então acho que esse foi a maior dificuldade.

Embora tenha permanecido durante um ano em uma sala de aula do segundo ano, os conhecimentos adquiridos não foram suficientes para lidar com questões bem específicas da sala de aula, como a avaliação da produção de textos.

Pereira (2014) ressalta que os saberes veiculados no Regulamento do Projeto Bolsa Alfabetização (São Paulo, Regulamento, 2013) referem-se ao funcionamento da rede pública, principalmente na compreensão do conceito de sondagem e análise dos mapas de acompanhamento da alfabetização; aos conhecimentos linguísticos, tais como o conceito de gênero do discurso e seu papel na definição dos objetos de estudo da leitura e da escrita, usos e funções da língua portuguesa e conhecimentos sobre a linguagem que se escreve; aos conhecimentos psicolinguísticos, que envolvem a compreensão de concepções de aprendizagem, metodologias de ensino, a construção da escrita pelas crianças, hipóteses de escrita e sua evolução, segundo a Psicogênese da Língua Escrita e pesquisas correlatas; e aos conhecimentos didáticos, levando em consideração o ambiente alfabetizador, o planejamento e as intervenções didáticas.

Estão expressos no Regulamento (São Paulo, 2013, p. 19) os temas que devem ser considerados na sala de aula: “[...] orientações didáticas para a organização e manutenção de uma rotina de leitura e de escrita; leitura feita pelo professor; produção oral com destino escrito; cópia e ditado (ressignificação da cópia) [...]”

Nesse sentido, é possível compreender a dificuldade que Talita relata na docência com estudantes do 4º ano. Talita trabalhou, ao longo de sua participação no Projeto Bolsa Alfabetização, com conteúdos focados em alunos no processo de alfabetização. Assim, em seu primeiro ano de docência, evidenciou-se sua dificuldade em trabalhar com crianças que têm uma escrita mais estruturada.

Outro ponto mencionado por Talita foi a experiência de trabalhar com uma turma de Educação Infantil no ano de 2016, composta por crianças de 4 anos de idade, mesmo reconhecendo que não é uma tarefa fácil. Para Talita,

[...] Então é que na verdade acho que nenhuma turma é fácil né? Cada turma tem a sua particularidade, a turma que trabalhei em 2016 era uma turma assim super interessada em querer descobrir... Eu gosto muito de trabalhar essa parte lúdica da criança ... De trabalhar o encantamento dela em todas as situações, explorar as descobertas que elas tão fazendo. Então, essa turma era uma turma que questionava muito, que trazia vivências diversas, traziam de casa, então a gente pode explorar muita coisa, então isso foi um facilitador da minha prática. De eles trazerem as perguntas pra sala e a gente a partir daquilo que eles estão vivendo a gente poder explorar né?

Podemos observar que Talita mobiliza alguns saberes ao trabalhar com crianças pequenas, como o lúdico, as novas descobertas e a escuta da criança. Provavelmente, esses saberes foram construídos nos vários espaços de vivência e convivência da professora.

Para Charlot (2000), o saber é uma relação, produto e resultado — relação do sujeito que conhece com seu mundo e resultado de interações. Nas considerações do autor:

Não há sujeito de saber e não há saber senão em uma certa relação com o mundo, que vem a ser, ao mesmo tempo e por isso mesmo, uma relação com o saber. Essa relação com o mundo é também uma relação consigo

mesmo e relação com os outros. Implica uma forma de atividade e, acrescentarei, uma relação com a linguagem e uma relação com o tempo (Charlot, 2000, p. 63).

O saber pode ser entendido como uma construção em uma história coletiva, produto de relações epistemológicas entre os homens. Esse saber de construção coletiva é apropriado pelo sujeito nas relações sociais, pois “[...] não há saber sem uma relação do sujeito com esse saber [...]” (Charlot, 2000, p. 63).

De acordo com Pereira (2014), embasada em Charlot, ao tratar da relação com o saber, devemos levar em conta três pontos: 1) a relação com o saber é a relação de um sujeito com o mundo como conjunto de significados, 2) com ele mesmo como espaço de atividades, e 3) com os outros, porque se inscreve no tempo.

A relação com o mundo como conjunto de significados nos leva a compreender que o mundo é dado ao homem somente através do que ele percebe; o mundo se oferece como conjunto de significados, partilhados com outros homens, e assim, a relação com o saber é uma “[...] forma de relação com o mundo, é uma relação de sistemas simbólicos [...]” (Charlot, 2000, p. 78).

A relação como espaço de atividades implica considerar a atividade do sujeito como uma relação de exterioridade. Charlot (2000) explica que “[...] para marcar essa exterioridade do mundo e do sujeito é que se fala em relação com o saber, ou ligação com o saber: o termo ‘relação’ indica melhor que o sujeito se relaciona com algo que lhe é externo” (p. 78).

Quando trata da relação com o saber que se inscreve no tempo, Charlot (2000) considera que esse tempo é o de uma história da espécie humana, que é transmitida de geração para geração; esse tempo não é homogêneo, “[...] é ritmado por momentos significativos, por ocasiões, por rupturas, é o tempo da aventura humana, da espécie, do indivíduo [...]” (p. 79). Esse tempo desenvolve-se no presente, no passado e no futuro.

A relação com o saber pode ser entendida, em primeiro lugar, como a relação com o mundo, com o outro e com o próprio sujeito, levando em conta a necessidade de aprender; em segundo lugar, pode ser um conjunto organizado de relações que o sujeito mantém com tudo o que se refere ao aprender e ao saber; e, em terceiro lugar, “[...] sob uma forma mais intuitiva, a relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito mantém com o objeto, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação [...]”, ligados, de certo modo, ao aprender e ao saber. Ou seja, é na relação com o saber que se pode verificar quais são as especificidades de aprender e, dessa forma, pensar o ensinar (Charlot, 2000, p. 81).

Podemos então inferir que a professora iniciante participante desta pesquisa, ao ter a oportunidade de participar de um programa de inserção à docência, como o Projeto Bolsa Alfabetização, durante sua formação inicial, baseia sua atuação nos saberes adquiridos nesse processo. Em suas palavras:

[...] Eu acho que uma coisa que ficou muito claro assim né? Sobre a função do projeto Bolsa Alfabetização, pelo menos o meu relato, o que aconteceu pra mim [...] Além da preparação pra inserção a docência, ele trabalhou muito forte na parte do professor pesquisador, do professor reflexivo. Geralmente quando eu vou atuar em sala de aula, quando eu preciso, quando me deparo com uma situação desafiadora muitas vezes, eu procuro pensar, procuro ver em livros, tentar voltar, ver o que era... o que é possível fazer. Procurar estudar mais e sempre essa parte de querer aprender mais. De estar nessa busca de estar relacionando teoria e prática, de estar nessa parte de pesquisa. Acho que o projeto Bolsa Alfabetização além de me inserir na docência, ele me despertou pra esse lado de pesquisa.

Para Talita, muitos foram os ganhos de sua participação no Projeto Bolsa Alfabetização, pois, além da gradativa inserção na docência, ela destaca a aquisição de uma postura de pesquisadora, que lhe possibilitou saber o que e onde buscar os recursos para desenvolver seu trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Que saberes são mobilizados na formação inicial do professor? Esses saberes são identificados pelo futuro professor? Os saberes trabalhados na formação inicial são articulados à prática profissional?

Para discutir o saber em suas relações com o aprender e sua mobilização, recorremos a Charlot (2000), que explica o conceito de mobilização e de saber por meio das relações estabelecidas pelo sujeito. O autor defende a ideia de que saber “[...] implica olhar para a ação do sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo, [...] de relação desse sujeito com os outros (que co-constroem, controlam, validam, partilham esse saber)” (Charlot, 2000, p. 61).

Reconhecemos que investigar os saberes e conhecimentos do ponto de vista dos professores não é tarefa fácil. Tardif (2009) constatou que os professores relatam aspectos que têm uma relação direta com seu trabalho, mas que correspondem pouco aos conhecimentos teóricos aprendidos na formação inicial ou produzidos pela pesquisa em educação. A experiência do trabalho é a fonte privilegiada de seus conhecimentos e competências profissionais.

Quando os docentes que participaram das pesquisas de Tardif (2009) falaram sobre seus saberes, mencionaram conhecimentos, habilidades, aptidões, talentos e atitudes. Falaram sobre a importância de conhecer bem a matéria a ser ensinada, sobre as habilidades e conhecimentos relativos aos grupos e aos alunos, sobre o conhecimento dos programas e manuais pedagógicos; insistiram nas habilidades pessoais e no talento; no conhecimento de princípios educativos e do sistema de ensino, nos conhecimentos teóricos aprendidos, na sua cultura pessoal e experiência de vida, e na sua experiência de ofício como fonte primeira de sua competência profissional. Em suma, “[...] o seu saber ensinar é, antes de qualquer coisa, todo um saber de experiência” (Tardif, 2009, p. 31).

No caso de Talita, professora iniciante participante desta pesquisa, ficou evidente que os desafios enfrentados nesses anos iniciais de sua docência referem-se principalmente aos saberes que têm relação direta com sua prática pedagógica e com seu trabalho profissional.

Para Tardif, o saber da experiência é o coração de todos os saberes, na medida em que esses foram, com o tempo, confrontados com a realidade do trabalho cotidiano, moldados e validados por essa realidade. Para muitos dos docentes que participaram das pesquisas realizadas por Tardif, a experiência desempenha

[...] o papel de um tribunal crítico para muitos docentes: os conhecimentos (métodos, programas, conceitos, ideias, projetos, estratégias, teorias, inovações) que fazem fracassar a prova da experiência [...] parecem pouco pertinentes, abstratos e, portanto, diferentes daquilo que se esperava, com relação às realidades da prática [...] (Tardif, 2009, p. 32).

Tardif (2009) afirma que a experiência do trabalho docente é extremamente formadora. A experiência é a fonte pessoal primária de produção do saber do professor e de validação de sua competência. Nesse sentido, o aprendizado pela experiência, na visão do autor, abrange três processos: 1) um processo de tentativas e erros, de titubeios e de ajustes progressivos aos fatos e situações; 2) ocorre em um contexto de interações humanas, com sujeitos com os quais se deve entrar em contato; 3) a experiência do trabalho docente possui dimensões que podem ser chamadas de identitárias, que marcam a identidade profissional, como a experiência de sobrevivência em sala de aula no início da carreira docente, os limites do ofício e da própria pessoa que, apesar de sua vontade, descobre sua impotência em ajudar alguns alunos.

Para o autor, na formação inicial de professores, devemos levar em conta os saberes que estão na base da profissão, do trabalho em sala de aula. Por isso, ele insiste que “[...] um dos grandes

objetivos do movimento de profissionalização do ensino é edificar uma base de conhecimentos sobre o ensino que deixaria um grande lugar aos saberes de ação dos práticos [...]” (Tardif, 2009, p. 37-38).

Tardif (2009) explica que o saber da experiência possui também algumas limitações porque é pessoal, e, por isso, trata-se de um saber privado; porque é singular e local, visto que está ligado à trajetória profissional de cada professor e ao contexto de trabalho; a experiência pode ser fonte de erros e de rotinas inúteis; e, como o ensino é um ofício solitário, a profissão ainda não adquiriu uma experiência coletiva, ou, como ele diz, “[...] o saber da experiência de cada um ainda não conduziu a um saber coletivo da profissão” (Tardif, 2009, p. 39).

Nesse sentido, consideramos relevante dar continuidade às investigações sobre os saberes em suas relações com o trabalho docente, pois, aos poucos, torna-se possível apreender e socializar tais experiências e, conseqüentemente, os saberes elaborados e produzidos no contexto de trabalho, especialmente os de professores iniciantes.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Texto Contextos e Significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 45, p. 66-71, mai. 1983.
- BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Parecer de 1º de maio de 2005: **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Brasília, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução de 1º de maio de 2006: **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Brasília, 2006.
- CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- GATTI, Bernadete Angelina et al. Formação de Professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, Fundação Victor Civita, n. 1, mai. 2010.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez Editora, 2005. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 77).

MARCELO, Carlos. O Professor Iniciante, a Prática Pedagógica e o Sentido da Experiência, **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 3, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010.

NÓVOA, Antônio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PEREIRA, Marli Amelia Lucas. **A Articulação Entre Universidade e Escola: Os Saberes Necessários Para Participação No Projeto Bolsa Alfabetização**. São Paulo: Novas Edições Acadêmicas, 2015.

PEREIRA, Marli Amelia Lucas. **A Articulação entre Universidade e Escola: os Saberes Necessários para Participação no Projeto Bolsa Alfabetização**. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

SÃO PAULO. Decreto n. 51.627, de 1º de março de 2007. Institui o Programa Bolsa Formação- Escola Pública-Universidade. **Diário Oficial do Estado**. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, 2007.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização**. Regulamento, 2013.

TARDIF, Maurice. O que é o Saber da Experiência no Ensino? *In*: ENS, Romilda A., Ramos, Dilmeire S., BEHRENS, Marilda A. **Trabalho do Professor e Sabres Docentes**. Curitiba: Vhampagnat (Coleção Educação: teoria e prática; 10), 2009.

VAILLANT, Denise. Iniciativas Mundiales para Mejorar la Formación de Profesores, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 91, n. 229, p. 543-561, set./dez. 2010.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a Ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

ZEICHNER, Ken. Repensando as Conexões entre a Formação na Universidade e as Experiências de Campo na Formação de Professores em Faculdades e Universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

2

*Janúzia de Nazaré Santos Romão
Patrícia Vasconcelos Almeida*

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS NO CONTEXTO DA LINGUÍSTICA APLICADA

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-267-0.2

INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem como escopo a formação docente sob a perspectiva da Linguística Aplicada (LA). Partimos do princípio de que o que se espera do docente é uma prática que incorpore princípios éticos e valores morais inerentes ao caráter formador, os quais devem estar intrínsecos ao processo pedagógico de ensino-aprendizagem de línguas. Nesse sentido, é necessário pontuar que os profissionais envolvidos na educação devem repensar seu papel, buscando realizar um trabalho que propicie aos discentes habilidades para serem gestores críticos de sua aprendizagem na busca de informações e na construção do conhecimento.

Porém, essa parece ser uma questão complexa, que ainda sugere indagações aos docentes, pois partimos da hipótese da ausência de objetivos pedagógicos claros e específicos, principalmente quando se tem como propósito a utilização das tecnologias digitais nas aulas de Língua Inglesa. Nesse viés, o presente capítulo pretende suscitar nos leitores, professores de língua estrangeira, a necessidade de pensar de forma crítica e reflexiva sobre a utilização dos meios tecnológicos digitais, de modo a transcender o que já está posto no cotidiano da sala de aula e nos materiais impressos.

Isto posto, diante da necessidade de repensar o papel de educador e de acordo com Fernandes e Borges (2010) e Kleiman (2008), seria um equívoco asseverar suficiente o arcabouço teórico e epistemológico apreendido durante a formação inicial para o desempenho da atividade docente, visualizando assim a formação continuada como uma prática constante para os professores, visto que é preciso suprir possíveis lacunas deixadas pela formação inicial. Com esse propósito, almejamos contribuir com a reflexão do leitor professor, e da mesma forma, colaborar como excerto, para novas pesquisas na área de formação de professores sem a pretensão de conclusões acabadas tendo em vista a complexidade do tema.

Como procuramos fundamentar nossas ponderações em pesquisas da área o presente capítulo caracteriza-se como uma revisão bibliográfica. Iniciamos com a descrição do contexto em que ocorre a formação inicial e continuada de professores, especificando a seguir, o profissional que trabalha com o ensino-aprendizagem da língua inglesa e, por fim a necessidade de compreensão do uso e apropriação das tecnologias digitais em sua formação inicial e continuada.

A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

O presente capítulo atenta para o ambiente escolar contemporâneo, com o objetivo de focar no trabalho docente, que deve ser considerado primordial para que as teorias educacionais se aproximem da prática, conforme visam as pesquisas voltadas para o campo da Linguística Aplicada (LA), especificamente na área de formação de professores. Para elucidar o exposto, pode-se fazer referência ao posicionamento de Sampaio e Leite (2011), que consideram primordial a formação do professor para o sucesso da escola, pois é ele quem está em contato direto com o aluno, “razão de ser da escola” (p. 68), e que irá liderar o trabalho de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, de acordo com Gatti (2009, p. 2), “a formação de quem vai formar torna-se central nos processos educativos formais – os professores – na direção da preservação de uma civilização que contenha possibilidades melhores de vida e co-participação de todos”. Por essa razão, a necessidade de uma formação inicial que tenha como objetivo ampliar conhecimentos que possam auxiliar o educador a se constituir como profissional e como ser humano, concomitantemente, é uma posição a ser defendida.

Contudo, antes de atentarmos à formação docente especificamente, faz-se necessário contemplar o contexto no qual a escola está inserida, sobretudo a escola pública, desde a ampliação de acesso à escolarização, tão enfatizada pelas políticas públicas. Discorrendo sobre o contexto educacional contemporâneo:

A escola pública brasileira que vem passando por mudanças, em um processo contraditório em que se juntam aspectos positivos e negativos. Por exemplo, desde os anos 70 do século XX vem-se ampliando significativamente o acesso à escolarização, beneficiando setores excluídos da população. No entanto a escola continua a mesma de quando atendia as camadas médias e altas da sociedade. Com a democratização do acesso e a não ampliação dos recursos para o ensino obrigatório, as condições de funcionamento das escolas tornaram-se precárias, a remuneração dos professores caiu a níveis insustentáveis, o investimento na formação profissional dos professores foi insuficiente, afetando sobremaneira a qualidade do ensino (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2013, p. 258).

Diante de tais considerações, podemos inferir que pode ter havido uma massificação do ensino, sem um projeto político-pedagógico “desinteressado”, voltado para os valores do mercado. Abriram-se as portas da escola, mas não houve uma preocupação com o projeto pedagógico e com os profissionais da educação no sentido de desempenharem um trabalho que pudesse, de fato, incluir aqueles que passaram a ter acesso à educação, oriundos das várias camadas da sociedade.

Ao interpolar a questão dessa abertura da escola para todas as camadas da sociedade, Libâneo *et al.* (2013) e Sampaio e Leite (2011) consideram discrepante a “evolução” da escola diante da permanência de um modelo tradicional de ensino, o qual não se atenta para as particularidades de cada indivíduo, nem para as diferentes estratégias que podem corroborar para a formação de um cidadão no mundo contemporâneo. Desse modo, parece notório que a escola se democratizou, mas permaneceu com as estratégias tecnicistas de ensino.

Como podemos depreender da exposição teórica sobre uma cultura de massificação, parece haver uma inadequação das estratégias de ensino em relação à demanda de discentes e suas diversas características. Logo, parece pertinente a constante busca por alternativas de ensino que visem a uma educação contextualizada, o que passa pela formação inicial, que ainda representa um desafio para professores envolvidos com a formação de futuros educadores, como podemos constatar em Campos e Pessoa (1998), Mendes (2007) e Gatti (2016).

No tocante a essa questão, Libâneo *et al.* (2013) ressaltam uma possível inadequação das universidades quanto à formação inicial dos professores, no sentido de um possível distanciamento da prática, o que talvez resulte na formulação de conceitos pedagógicos técnicos e distantes da realidade. Nesse sentido, Campos e Pessoa (1998, p. 184) destacam a discrepância entre os preceitos lineares e as prescrições técnicas e “mecanizadas” trabalhadas na formação inicial dos professores.

Vale ressaltar que, precisamente pela peculiaridade própria de cada ser social, o profissional da educação deve ter em mente que cada realidade é única e, por isso, original, de acordo com Mendes (2007). Logo, não existe uma “receita” pronta e definitiva para o ensino-aprendizagem. Assim, argumentamos em favor de uma formação docente baseada em problematizações e ressignificações propostas pelas pesquisas na área de Educação e da Linguística Aplicada.

Nessa mesma linha, Gatti (2016) concorda com os autores supramencionados e destaca a forma como ocorrem os estágios nas escolas como uma das razões que podem comprometer o processo de formação inicial de professores. Dessa forma, parece não haver uma participação efetiva do futuro professor no cenário escolar em toda a sua complexidade. Ainda em relação à questão da fragilidade durante a formação inicial, é possível considerar que grande parte dos futuros professores não vê sentido no conteúdo que lhes é

apresentado de forma isolada e que não os leva a desenvolver um pensamento crítico e criativo, conforme exige a complexa profissão de educador, o que Morin (1999, p. 21) chama de “transmissão do saber empilhado”.

De acordo com os preceitos tratados pelo autor, devemos considerar a hipótese de os futuros professores estarem recebendo muita instrução e pouco conhecimento formativo. No entanto, só o conhecimento verdadeiramente formativo pode ajudar o indivíduo a ter clareza sobre suas atitudes e escolhas ao longo de sua vida pessoal e profissional, posto que ambas estão interligadas, já que estamos tratando de seres humanos.

Diante dessas considerações, parece que devemos buscar alternativas de ensino que visem a uma educação formativa e, ao mesmo tempo, contribuam para uma maior aproximação entre professores e alunos no contexto de ensino-aprendizagem, rompendo, dessa forma, com a característica tecnicista ainda presente na educação do século XXI, conforme os autores supracitados. Contudo, superar a dificuldade de tornar o ensino significativo para os alunos por meio da prática docente não é uma tarefa fácil; exige perseverança, dedicação e constante indagação por parte dos professores. Acreditamos que essas atitudes são inerentes ao processo de formação inicial e continuada de professores, no intuito de superar os impasses dos diferentes contextos de ensino-aprendizagem.

Diante dessas considerações, parece que devemos buscar alternativas de ensino que visem a uma educação formativa e, ao mesmo tempo, contribuam para uma maior aproximação entre professores e alunos no contexto de ensino-aprendizagem, rompendo, assim, com a característica tecnicista ainda presente na educação do século XXI, conforme os autores supracitados. Contudo, transpor a dificuldade de tornar o ensino significativo para os alunos por meio da prática docente não é uma tarefa fácil; exige perseverança, dedicação e constante reflexão por parte dos professores. Atitudes essas

que acreditamos serem inerentes ao processo de formação inicial e continuada de professores, com o intuito de superar os desafios dos diferentes contextos de ensino-aprendizagem.

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

O processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (LE), atrelado ao uso das tecnologias digitais, já é tema de vários estudos na área de formação de professores, visto que estes buscam compreender como esse processo se dá nos mais diversos contextos de aprendizagem. Dentre os autores que tratam dessa questão, destacam-se Chapelle (1990), Pennington (1996), Levy (1997) e Warschauer e Healey (1998).

Diante do exposto, é necessário considerarmos que os aprendizes do século XXI estão expostos aos meios tecnológicos, o que torna essencial que o professor de LE assuma, também, uma postura de ensino da língua como forma de comunicação no e para o contexto virtual. Nesse sentido, Leffa (2001b, p. 3) argumenta que...

atualmente, com a expansão geográfica das comunidades discursivas, na medida em que podemos interagir praticamente com qualquer pessoa em qualquer lugar do planeta, rompendo definitivamente o aqui e o agora, vemos a necessidade de incorporar outros saberes, outras maneiras de interagir, outros tipos de relacionamento.

Assim, devemos destacar que o ensino-aprendizagem de língua estrangeira (LE) assume uma vertente voltada para a inserção do discente na sociedade globalizada e para o desenvolvimento de uma postura crítica diante das vastas informações disponíveis.

Nessa perspectiva, parece necessário desenvolvermos, enquanto formadores de professores, junto aos alunos dos cursos de licenciatura, habilidades inerentes ao contexto dos multiletramentos. Nesse sentido, as Organizações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), (2006, p. 22), há mais de uma década, já se mobilizam pela... [...] adoção das teorias de letramento e multiletramento. Como base educacional e epistemológica, [no intuito de] contribuir para ampliar a visão de mundo dos alunos, para trabalhar o senso de cidadania, para desenvolver a capacidade crítica, para construir conhecimento em uma concepção epistemológica contemporânea.

É importante considerar que o termo «letramentos», de acordo com Soares (2002, p. 156), é utilizado «para designar diferentes efeitos cognitivos, culturais e sociais em função ora dos contextos de interação com a palavra escrita, ora em função de variadas e múltiplas formas de interação com o mundo», incluindo imagens, sons e qualquer outra forma de linguagem não verbal. Isso implica a utilização dos recursos tecnológicos digitais de forma crítica e reflexiva.

Diante dessas considerações, é preciso lembrar que todas as questões supracitadas em relação ao ensino-aprendizagem de LE perpassam pela formação inicial e/ou continuada do professor. Como ressalta Moran (2009), é necessário que o educador tenha uma formação que lhe permita fazer uso das tecnologias digitais de forma educativa e pedagógica. Nesse sentido, o professor deve vivenciar, em seu processo de formação inicial ou continuada, experiências que o tornem um letrado digital.

Isso implica não apenas conhecer as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), mas ser capaz de se posicionar criticamente em relação ao uso pedagógico de cada recurso no ensino-aprendizagem de LE. Reforçando essa ideia, Reis (2013, p. 22) afirma que o uso das tecnologias digitais durante as aulas de LE não assegura, por si só, a eficácia do processo de ensino-aprendizagem e a superação dos impasses de “ordem pedagógica”, mas é necessário para atender às demandas dos sujeitos que compõem a sociedade moderna.

Podemos inferir, a partir desse posicionamento, que a formação inicial e/ou continuada do professor se torna relevante ao problematizar o uso consciente das tecnologias digitais pelos docentes em sala de aula. Nesse viés, a opinião de Demo (2009) converge com a de Moran (2009), ao afirmar que os usos das tecnologias de informação só fazem sentido se assegurarem os objetivos de uma aprendizagem significativa.

Diante do postulado, parece que estamos em um contexto bastante complexo no que se refere à formação do professor, especialmente em relação ao foco dado pelas universidades à utilização das TDICs. As universidades, em seus cursos de formação de professores, devem buscar problematizar o trabalho docente para o uso dos recursos tecnológicos digitais, visto que os alunos que os futuros profissionais irão encontrar em seus contextos de atuação já parecem ter uma familiaridade considerável com as mídias digitais e tudo o que envolve o contexto midiático.

Procurando diminuir a discrepância entre o que propõem os Documentos Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN, 2006) e a ausência de disciplinas que possam focar no uso das tecnologias para o ensino de línguas nas universidades, devemos ressaltar a importância da formação continuada. Ela é percebida como uma oportunidade de reflexão e de busca de estratégias que possam auxiliar o professor de LE a superar vários desafios, entre eles, despertar no aluno a credibilidade em relação ao ensino-aprendizagem oferecido no ambiente escolar, sobretudo na escola pública. Diante disso, parece improvável discutir a formação de professores sem mencionar as tecnologias digitais. Segundo Lévy (1999, p. 13), estamos imersos no mundo tecnológico:

Aquilo que Einstein chamou de bomba das telecomunicações foi chamado, por meu amigo Roy Ascott (um dos pioneiros e principais teóricos da arte em rede) de 'segundo dilúvio', o das informações [...] A quantidade bruta de dados disponíveis se multiplica e se acelera. A densidade dos links entre as informações aumenta vertiginosamente nos bancos de dados, nos hipertextos e nas redes.

E, de acordo com a citação, essa involuntária imersão nos convida à reconstrução de posturas didático-pedagógicas em sala de aula, impondo-nos habilidades diferenciadas, como a leitura e a escrita dos hipertextos, que nos convidam a gerenciar nossos próprios textos e sermos coautores de nossos escritos, diferente dos textos lineares impressos. Nesse contexto permeado por tantas mudanças, parece conveniente que os professores reconstruam suas posturas como líderes em sala de aula, abandonando atividades de memorização e técnicas que prescrevem respostas exatas e definitivas.

Diante da imersão tecnológica no cotidiano das pessoas, a escola, por meio de seus profissionais, deve desempenhar o papel de preparar os cidadãos para o uso crítico das linguagens tecnológicas. Nesse sentido, reforça-se que o professor precisa ter uma formação inicial e continuada que o familiarize com o uso de ferramentas tecnológicas de forma consciente e crítica, sem apenas transferir o material impresso para o meio digital ou utilizá-las apenas como “perfumaria” para “enfeitar” o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse viés, Vetromille Castro (2003, p. 21) ressalta que “não é o uso do meio eletrônico que é definidor de mudanças, mas o uso que fazemos dele”. Nessa perspectiva, o professor deve ser preparado, já em sua formação inicial, para uma utilização consciente dos meios tecnológicos digitais como forma de ampliar as possibilidades de ensino-aprendizagem, e não como respostas definitivas a todos os impasses que envolvem a realidade escolar.

Sampaio e Leite (2011) e Coscarelli (2011) apresentam um posicionamento semelhante ao se referirem ao “domínio crítico da linguagem tecnológica” como pressuposto para a prática pedagógica dos meios tecnológicos, em contraposição a uma utilização apenas por modismo. Em consonância com essa postura, Vetromille Castro (2003, p. 3) pontua que, em relação ao fato de os meios tecnológicos não serem determinantes para a mudança necessária no ensino-aprendizagem com o uso das tecnologias digitais, “é preciso

estar atento ao perfil de professores que se pretende formar; e todas as [considerações] implicam a necessidade de o professor dominar esses recursos tecnológicos, domínio esse que pode ser entendido como alfabetização tecnológica do professor”.

É necessário considerar que essa formação diz respeito à adequação do professor às diversas formas de letramentos digitais, o que corrobora a diversidade de formas de ensino-aprendizagem demandadas pela sociedade contemporânea, especialmente pela chamada “geração Y”. No entanto,

não se trata de usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais e sobretudo os papéis de professor e do aluno (Levy, 1999, p. 172).

Sampaio e Leite (2011) ressaltam a inoperância da simples aquisição de computadores para as escolas, sem um efetivo trabalho de conscientização, por meio da formação dos professores, para o uso analítico dos recursos tecnológicos. Nesse viés, torna-se iminente a formação coletiva e individual, por meio de cursos de extensão, promovida pelos professores e incentivada pelas políticas públicas. Na ausência dessa formação, corremos o risco de cair na armadilha do uso dos meios digitais apenas por modismo, sem um propósito elaborado que contemple os objetivos pedagógicos.

Ao interpolar essa questão da formação do professor para práticas que envolvam as tecnologias digitais de forma pedagógica e com objetivos claros, vale acrescentar que cabe ao professor a constante busca por sua formação, independentemente das políticas públicas. Como forma de ampliar essa discussão, apresentamos na próxima seção experiências desenvolvidas como meio de formação para o professor em efetivo exercício, as quais têm como pano de fundo as tecnologias digitais de informação e comunicação e o uso de ambientes on-line.

EXEMPLOS DE PRÁTICAS COLABORATIVAS E O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Abordando a questão com maior amplitude, apresentamos como exemplo alguns trabalhos desenvolvidos durante o processo de formação continuada, na perspectiva de aprimoramento dos textos multimodais, como blogs, wikis, podcasts e WebQuests, recursos que podem contribuir para a formação dos alunos no contexto digital, além de tornar o ensino-aprendizagem de língua estrangeira (LE) mais próximo da realidade vivenciada pelos estudantes.

No que diz respeito a uma prática docente colaborativa e continuada, Dias (2012) considera positiva a experiência realizada com 18 professores da UFMG em 2011, durante um curso de formação continuada, para a utilização das *WebQuests* como recurso pedagógico. Após inserir os professores no contexto da web e promover várias discussões sobre seu uso como artefato pedagógico, o desfecho dessa experiência formativa ocorreu com a proposição da criação, pelos próprios professores, de *WebQuests* de forma colaborativa para utilização em suas aulas de Língua Inglesa.

Cabe ainda mencionar outra experiência no processo de formação continuada: o *Peer Coaching*, ainda pouco utilizado no Brasil, teve origem nos Estados Unidos e parece colaborar para o crescimento interpessoal e profissional do professor nesse processo de formação. Trata-se de uma estratégia de formação continuada que compreende a colaboração entre colegas professores, com o objetivo de melhorar e expandir seus conhecimentos profissionais (Renner, 2015).

O trabalho colaborativo mencionado pode envolver dois ou três professores e é baseado na experiência pedagógica dos pares, que devem desenvolver juntos propostas pedagógicas para o ensino de LE. Portanto, essa prática apresenta condições relevantes para promover o crescimento profissional e pessoal dos envolvidos e, conseqüentemente, desenvolver estratégias diferenciadas de ensino-aprendizagem de LE.

Contudo, apesar da relevância das experiências no contexto da formação de professores e da existência de iniciativas como as citadas aqui, parece que a formação continuada ainda ocorre de forma isolada e descontínua, sem um caráter prevalente entre os professores de LE no cotidiano escolar. Vale lembrar que tais considerações estão em consonância com vários autores da área de Linguística Aplicada (LA), nomeadamente Gatti (2000, p. 11), que afirma que “reverter um quadro de formação inadequada não é um processo para um dia ou alguns meses, mas para décadas.” A formação adequada do professor para o contexto contemporâneo, que pressupõe habilidades distintas e inerentes ao saber docente em uma realidade permeada pelas mídias tecnológicas, demanda um “longo processo de maturação.”

Em consonância com essa proposição, Celani (2009) pontua a necessidade de preparar os professores para os eventuais cursos de formação propostos pelas políticas públicas, o que implica em um exercício de motivação e esclarecimento dos objetivos antes do curso propriamente dito.

No tocante a essa questão, Vezub (2007) afirma que os cursos de formação muitas vezes acontecem de maneira rápida e, além disso, não há uma proposta que permita aos professores pôr em prática o conhecimento epistemológico apresentado. Diante de todas as colocações elaboradas e devidamente fundamentadas pelos autores supracitados nesta seção, ressaltamos que parece não haver um processo contínuo como deveria ser a formação do professor, especialmente para atuar com discentes em contínua rotatividade e dotados de habilidades inerentes ao contexto digital, conforme pontuamos no início deste capítulo.

Nesse viés, Almeida Filho (2005) e Candau (2001) ressaltam a importância do caráter contínuo do processo de formação, que, como já explicitado pelo sentido da palavra, pressupõe um trabalho constante de reflexões e proposições de estratégias a serem desenvolvidas e analisadas durante todo o processo de ensino-aprendizagem. Vale lembrar que o caráter formativo do professor é moldado ao longo de sua trajetória como educador e, como afirma Renner (2015, p. 39), “ser educador é mais do que um ato de amor, é um investimento na formação”.

Diante disso, devemos ressaltar que o principal responsável pela formação contínua do professor é ele mesmo. Apesar de todos os entraves e desafios vivenciados pelos professores, em relação às políticas públicas e às condições de trabalho mencionadas anteriormente, se o professor for um educador disposto a mudar suas práticas e buscar o aprimoramento de suas atividades, ele se colocará mais aberto a mudanças e indagações nesse contínuo processo de reconstrução.

Nesse sentido, é preciso destacar que o crescimento profissional dos docentes por meio das pesquisas na área de Linguística Aplicada (LA) é enfatizado por vários estudiosos da área. Podemos inferir que o fortalecimento acadêmico alcançado progressivamente a partir da pesquisa em LA na área de formação de professores, como afirma Kleiman (2013, p. 100)

Percebe-se o caminhar da noção de treinamento em direção às noções de educação, formação, desenvolvimento profissional (Charlot, 2005; Machado, 2004; Telles, 2009; Miccoli, 2010; Romero, 2010; Szundy *et al.* 2011, dentre outros), da busca pela eficiência a partir da subserviência às abordagens e métodos prescritos em direção à criticidade e à ética na época ‘pós método’ (Celani, 2005; Magalhães; Fidalgo, 2011; Moita Lopes, 2006, 2009; Silva *et alii*, 2012, dentre outros).

Em face do exposto, podemos ressaltar a característica eminentemente indagadora e reflexiva de uma parte considerável dos educadores, que parecem estar dispostos a mudanças em relação às suas práticas, mesmo com todos os desafios enfrentados. Podemos considerar uma atitude de reconstrução em torno do fazer docente, que visa desconstruir práticas que levam a um estudo mecanizado, professores que fazem de sua profissão uma tentativa constante de aprimoramento, e um processo contínuo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fica evidente, nos estudos citados neste capítulo, que o trabalho do professor e suas atitudes pedagógicas determinam o caráter da educação em cada contexto. Por meio de sua formação continuada, o professor deve se educar para educar, especialmente no que diz respeito à considerável presença das tecnologias digitais no contexto escolar e social contemporâneo.

Uma das questões levantadas no presente capítulo relaciona-se à "alfabetização tecnológica" do professor, diante da realidade, muitas vezes, oscilante frente à diversidade de artefatos tecnológicos digitais. Isso confere ao educador um caráter indagador e reflexivo, com o objetivo de se apropriar de teorias e conhecimentos técnicos que possam contribuir para sua própria formação tecnológica e, em seguida, propor o uso das tecnologias digitais aos discentes de forma satisfatória no cotidiano escolar. Sobretudo, o professor de línguas deve estar atualizado e em sintonia com os diferentes canais linguísticos encontrados no mundo atual, para assim ser capaz de desenvolver um trabalho significativo para seus alunos.

Com este capítulo, pretendemos criar um momento de reflexão por e para o exercício docente relacionado à formação continuada em um mundo digitalizado, ressaltando que, além de políticas públicas, são necessárias ações conscientes, baseadas em uma reflexão mais objetiva sobre a realidade vivenciada no trabalho docente.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas e Comunicação**. Campinas, SP: Pontes, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio**. 2006, v. 1, 239 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 25 mar. 2018.
- CAMPOS, Silmara de; PESSOA, Valda Inês Fontenele. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. *In*: GERALDI, Corinta Maria G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. A. (org.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 183-206.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Magistério: construção cotidiana**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- CELANI, Maria Antonieta Alba. Prefácio. *In*: TELLES, João A. **Formação Inicial e Continuada de Professores de Línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática**. Campinas: Pontes Editores, 2009. p. 9-12.
- CHAPELLE, Carol. The discourse of computer-assisted language learning: toward a context for descriptive research. **TESOL Quarterly**, Washington, v. 24, n. 2, p. 199-225, 1990.
- COSCARELLI, Carla Viana. Alfabetização e letramento digital. *In*: COSCARELLI, Carla Viana. RIBEIRO, Ana Elisa. (org.) **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 25-40.
- DEMO, Pedro. **Educação hoje: "novas" tecnologias, pressões e oportunidades**. São Paulo: Atlas, 2009.

DEWEY, John. O sentido do projeto. *In*: LEITE, M. M. E. **Trabalho de projeto**: leituras comentadas. Santa Maria da Feira: Afrontamento, 1992. p. 15-18.

DIAS, Reinildes. WebQuests: tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 861-882, 2012.

REIS, Susana Cristina dos. As fases de Pesquisas sobre Computer Assisted Language Learning (CALL) no Brasil: identificação do estado da arte. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 11, n. 1, 2013.

FERNANDES, A. E. P.; BORGES, T. D. A reconstrução identitária dos professores do PECPLI. *In*: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. (org.). **Emoções, reflexões e (trans) form(ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Campinas: Pontes, 2010. p. 101-123.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das Políticas Públicas para Formação Continuada no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista internacional de formação de professores**, v. 1, n. 2, 2016.

KLEIMAN, Angela B. **A formação do professor**: perspectivas da linguística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

KLEIMAN, Angela B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo. (org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.

LEFFA, Vilson. J. A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade. *In*: Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 6., 2001, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos** [...] Belo Horizonte: UFMG, 2001b. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/la_sociedade.pdf. Acesso em: 15 set. 2010.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999. 264 p. (Coleção TRANS).

LÉVY, Pierre. **Computer-assisted language learning**. Oxford: Oxford University, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: Políticas, Estrutura e Organização. 10. ed. São Paulo. Editora Cortez, 2013. p. 194-200.

MENDES, Edleise. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação "entre culturas". In: ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz; SILVA, Kleber Aparecido da. (Org.). **Linguística aplicada**: múltiplos olhares. Campinas: Pontes, 2007. p. 119-139.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas, SP: Papirus, 2009.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

PENNINGTON, Martha C. The power of the computer in language education. In: PENNINGTON, Martha C. (Ed.). **The power of CALL**. Hong Kong: Athelstan, 1996. p. 1-14.

RENNER, Bernd. **Help me to help us**: peer coaching como ferramenta para a formação continuada do professor de inglês como língua estrangeira. 2015. 150 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

SAMPAIO, Marisa Narcizo; LEITE, Lúcia Silva. **Alfabetização tecnológica do professor**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002,

VETROMILLE-CASTRO, Rafael. O professor como facilitador virtual: considerações teórico-práticas sobre a produção de materiais para aprendizagem via web ou mediada por computador. In: LEFFA, Vilson. J. (org.). **Produção de materiais de ensino**: teoria e prática. Pelotas: Educat, 2003.

VEZUB, Lea F. La Formación y el Desarrollo Profesional Docente Frente a los Nuevos Desafíos de la Escolaridad. **Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, Granada, v. 11, n. 1, 2007. Disponível em: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2014.

WARSCHAUER, Mark; HEALEY, Deborah. Computers and language learning: an overview. **Language teaching**, v. 31, 1998, p. 57-71. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/abs/computers-and-language-learning-an-overview/OCF20A4837B377B3A214BF410F4775EB>. Acesso em: 5 nov. 2014.

3

*Paulo Henrique Arcas
Regilson Maciel Borges
Sheila Souza Jorge*

FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES E A AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL:

**RELATO DA EXPERIÊNCIA
NUMA REDE MUNICIPAL**

INTRODUÇÃO

Este capítulo relata a experiência de formação de gestores escolares de uma rede municipal de educação no âmbito de um curso de extensão intitulado “Avaliação Institucional da Escola e o Projeto Político-Pedagógico”, organizado e desenvolvido pelos autores deste trabalho. A proposta do curso surgiu a partir de uma reunião realizada pelos organizadores junto à Coordenação Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, que manifestou, dentre outras questões, a necessidade de elaboração/revisão do projeto político-pedagógico das unidades educacionais da rede municipal.

A rede de ensino está localizada na Mesorregião do Campo das Vertentes, no estado de Minas Gerais. Segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2019, o município possui 55 escolas de educação básica, sendo 39 estabelecimentos públicos e 16 privados, com 1.731 estudantes matriculados em creches, 1.595 em pré-escolas, 4.401 nos anos iniciais, 3.523 nos anos finais, 2.458 no ensino médio, 503 na EJA e 877 na educação especial (INEP, 2019). O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do município, nos anos iniciais, cresceu de 4,3 em 2005 para 6,1 em 2017, ultrapassando a meta prevista.

O curso foi organizado com uma carga horária de 90 horas, sendo 40 horas de atividades de formação presencial (5 encontros de 8 horas cada), 30 horas a serem desenvolvidas em atividades nas escolas e 20 horas de atividades de leituras e elaboração de relatório de autoavaliação. O curso destinava-se a professores, coordenadores pedagógicos, vice-diretores, diretores, supervisores, funcionários, pais ou responsáveis de estudantes da rede. O objetivo principal foi promover, por meio do uso dos “Indicadores da Qualidade na Educação”, processos de autoavaliação institucional nas escolas de educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, com o propósito de elaborar um diagnóstico para a revisão dos Projetos Político Pedagógicos (PPP) das escolas envolvidas nas ações.

Outros objetivos do curso foram: conceituar avaliação institucional, autoavaliação e avaliação externa; identificar os aspectos normativos que tratam da avaliação institucional; compreender a importância da avaliação institucional e suas contribuições para a avaliação do PPP, na construção da gestão escolar democrática e para a melhoria da qualidade do ensino; conhecer as dimensões, processos e procedimentos para a implementação da avaliação institucional nas instituições de ensino; apresentar e analisar os Indicadores da Qualidade na Educação; e desenvolver, nas escolas dos participantes da formação, processos de autoavaliação institucional.

O curso de extensão foi realizado mediante atividades presenciais durante o ano de 2019, nas quais foram apresentados os conteúdos teóricos e fornecidas as orientações para a implementação do uso dos Indicadores da Qualidade na Educação para o desenvolvimento dos processos de autoavaliação institucional nas escolas participantes da formação. A metodologia aplicada no curso consistiu em aulas expositivas, desenvolvidas de forma dialogada, com uso de estudos de caso, análise de situações-problema e de experiências vivenciadas pelos participantes em suas escolas.

Ao longo do desenvolvimento do curso, foram trabalhados os Indicadores da Qualidade na Educação e outros aspectos teóricos, normativos e metodológicos relacionados à avaliação institucional, gestão escolar democrática e projeto-político pedagógico. No processo de autoavaliação institucional das escolas, foram utilizados como ferramentas os Indicadores da Qualidade na Educação (Educação Infantil e Ensino Fundamental) elaborados pela Ação Educativa em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Ministério da Educação (MEC). O material apresenta um instrumento de avaliação que procura envolver toda a escola numa proposta participativa, com a adoção de um conjunto de indicadores pelos quais toda a comunidade identifica “o que vai bem e o que vai mal na escola, de forma que todos tomem conhecimento e tenham condições de discutir e decidir as prioridades de ação para melhorá-lo” (Ação Educativa, 2004, p. 7).

Nessa perspectiva, a avaliação institucional da escola é compreendida como um processo que deve envolver toda a comunidade escolar. Trata-se, segundo Freitas *et al.* (2012, p. 36), de “um processo de apropriação da escola pelos seus atores”, onde se espera “que o coletivo da escola localize seus problemas, suas contradições; reflita sobre eles e estructure situações de melhoria ou superação [...]” (FREITAS *et al.*, 2012, p. 38). No contexto da formação desenvolvida, a avaliação institucional se articula aos princípios de uma gestão democrática e serve como diagnóstico para promover a reflexão sobre o projeto político-pedagógico de cada escola, sinalizando a importância de que o projeto pedagógico seja reformulado e esteja em consonância com as prioridades e necessidades de cada instituição educacional.

O capítulo está organizado em quatro seções, além da introdução. Na primeira, discutem-se os aspectos teóricos nos quais o curso se fundamentou, abrangendo a temática da avaliação institucional e do projeto político-pedagógico. Na segunda seção, apresenta-se, de forma sucinta, o desenvolvimento da formação e as atividades que foram realizadas. Na terceira seção, é feita uma análise dos resultados alcançados com o processo de formação. Na última seção, são apresentadas as considerações finais acerca do trabalho realizado, além de questões e lições advindas da experiência.

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA

A avaliação é algo inerente à escola. Não se consegue pensar em qualquer processo de escolarização que não envolva algum tipo de procedimento avaliativo. O ato de avaliar é, portanto, uma atividade intrínseca à prática docente, e o professor é, por conseguinte, um avaliador por excelência.

A avaliação da aprendizagem é comumente definida como aquela que o professor realiza no cotidiano da sala de aula, avaliando a aprendizagem de seus estudantes. Para isso, o professor utiliza diversos instrumentos de avaliação, por meio dos quais procura obter um diagnóstico sobre as aprendizagens dos estudantes.

Os usos dos resultados desse diagnóstico irão definir a função da avaliação. Se o professor utiliza esses resultados para identificar dificuldades, lacunas e falhas na aprendizagem e busca formas de saná-las, podemos dizer que ele está utilizando os resultados numa perspectiva formativa. Contudo, se o propósito é decidir se o estudante demonstra domínio suficiente para ser aprovado ou reprovado em uma determinada disciplina ou curso, então é possível afirmar que a avaliação tem uma função somativa.

Entretanto, além da avaliação da aprendizagem, existem outras dimensões da avaliação, como a avaliação externa em larga escala, que resulta da aplicação de testes padronizados a estudantes de determinados anos do ensino fundamental e médio; a avaliação de currículo; a avaliação de programas e projetos; a avaliação institucional, entre outras.

A dimensão da avaliação que nos interessa é a avaliação institucional. Avaliar uma instituição significa examinar um determinado objeto, observando suas mais variadas facetas e procurando identificar como está seu funcionamento, bem como todos os fatores que influenciam nesse funcionamento. Ao avaliar uma instituição, é necessário considerar os insumos (aquilo que a instituição precisa para realizar sua ação, suas condições materiais e humanas), os processos (aquilo que a instituição faz para realizar sua ação, ou seja, o processo de trabalho) e os produtos (o resultado do que foi feito).

No caso da escola, considerando que é uma instituição educacional, a avaliação institucional deve analisar os insumos, como infraestrutura e formação docente; os processos, como o trabalho pedagógico e os processos de ensino-aprendizagem; e os resultados, que são medidos pela aprendizagem dos estudantes, expressos em diversas avaliações, taxas e indicadores.

Os Indicadores da Qualidade na Educação (Indique), utilizados na formação dos gestores escolares para realizar os processos de autoavaliação institucional, foram elaborados sob a coordenação da Ação Educativa, do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (Inep) e do Ministério da Educação (MEC). Esses materiais contaram com a contribuição de especialistas e de representantes de diversas instituições, como o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e a Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Esses materiais foram elaborados justamente para subsidiar as escolas de educação básica a realizarem, por meio de instrumentos e uma proposta metodológica validados, processos de autoavaliação.

O quadro 1 a seguir apresenta, de forma sintética, as principais dimensões que os Indicadores da Qualidade na Educação contemplados na formação abrangem.

Quadro 1 - Síntese das Dimensões dos Indicadores da Qualidade na Educação

Dimensão	Educação Infantil (2009)	Ensino Fundamental (2004)
1	Planejamento Institucional	Ambiente educativo
2	Multiplicidade de experiências e linguagens	Prática pedagógica
3	Interações	Avaliação
4	Promoção da saúde	Gestão escolar democrática
5	Espaço, materiais e mobiliário	Formação e condições de trabalho dos profissionais da escola
6	Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais	Ambiente físico escolar
7	Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social	Acesso, permanência e sucesso na escola

Fonte: Elaborado pelos autores.

Afonso (2003, p. 44) assim sintetiza a abrangência que a avaliação institucional deve apresentar:

[...] a avaliação institucional deve ter em consideração todos os aspectos da vida da escola, no que diz respeito às estruturas, aos órgãos de administração e gestão, aos meios e recursos, às finalidades educativas, aos currículos, às formas de participação de todos os atores educativos e suas práticas, aos constrangimentos, às políticas, às expectativas e necessidades, aos valores e representações, às dimensões materiais e simbólicas, às relações interpessoais e às interações com o Estado, com a sociedade e com o meio local, aos sucessos e insucessos, aos percursos realizados e aos projetos de futuro.

No caso da avaliação da aprendizagem, geralmente se pensa nos professores avaliando os estudantes. Mas e na avaliação institucional? Quem deve avaliar a escola? A avaliação da escola não deve, nem pode, ser realizada de qualquer maneira e por qualquer pessoa.

A escola é uma instituição extremamente complexa e dinâmica, possui uma dimensão política, administrativa e pedagógica, envolve diferentes atores, com propósitos e perspectivas distintas, e está inserida em um determinado contexto social, político, econômico e cultural. Além dessa complexidade e diversidade, a escola pública, e também os estabelecimentos de ensino particulares, deve seguir determinadas normas e regras estabelecidas pela legislação que regula a educação nacional, além de respeitar as normas do sistema de ensino ao qual se vincula (São Paulo – SP, 2020, p. 104).

Sendo assim, a avaliação institucional precisa ser pensada e desenvolvida seguindo determinados parâmetros definidos e acordados por aqueles que estão a ela relacionados, além de ter objetivos claros e definidos coletivamente.

Isso nos remete à ideia de que a avaliação institucional deve possuir uma característica importante: ser participativa e democrática. Participativa no sentido de envolver o maior número possível de

atores escolares e da comunidade; e democrática no sentido de que todos têm a mesma importância, seja o diretor, a merendeira, os pais e/ou responsáveis, ou um aluno do ensino fundamental.

Certamente, não há uma única forma de realizar um processo de avaliação institucional. Uma escola pode ser avaliada por um avaliador externo, contratado pela Secretaria Municipal ou Estadual, ou pelo mantenedor, no caso de uma escola particular. Também é possível realizar um processo de autoavaliação institucional, que se caracteriza por uma avaliação interna. Nesse caso, deve-se constituir uma comissão que organize, sistematize e implemente o processo de autoavaliação, envolvendo o maior número possível de participantes.

É nessa perspectiva de uma autoavaliação institucional participativa que se fundamenta a metodologia presente nos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, utilizados na formação relatada neste capítulo.

Nesse sentido, o processo de autoavaliação institucional se justifica à medida que se caracteriza como

[...] uma construção coletiva de questionamentos, é uma resposta ao desejo de ruptura das inércias, é um por em movimento um conjunto articulado de estudos, análises e reflexões e juízos de valor que tenham alguma força de transformação qualitativa da instituição e do seu contexto, através da melhora dos seus processos e das relações psicossociais (Dias Sobrinho, 2000, p. 103).

Todavia, se a participação é um elemento fundamental nos processos de autoavaliação institucional, é significativo considerar que os atores envolvidos na escola e nas instituições educativas, sejam eles internos, como professores, funcionários, gestores e estudantes, ou externos, como pais, mães, responsáveis pelos estudantes e crianças, membros da comunidade, representantes do sistema educacional e das redes de apoio, entre outros, devem estar mobilizados para participar desse processo de autoavaliação.

Além do desejo de participar, é preciso que todos tenham clareza dos propósitos daquela instituição, conheçam seu funcionamento, seu cotidiano, seus limites e suas possibilidades. Evidentemente, cada participante tem uma perspectiva específica sobre a instituição, uma maneira particular de vê-la, compreendê-la e entender seu propósito. Por isso, ao iniciar pela primeira vez um processo de autoavaliação participativa, é importante ter clareza de que estamos reunindo pessoas com visões muito distintas sobre a mesma instituição.

Dessa forma, o respeito pelas diferentes visões e opiniões é essencial. O diálogo e um processo ordenado e mediado são fundamentais para que a metodologia dos Indicadores resulte em um diagnóstico claro. Opiniões divergentes poderão surgir, mas saber conduzir o debate de forma respeitosa e propositiva será crucial para identificar com clareza os problemas que a instituição enfrenta, assim como suas fortalezas e aspectos positivos.

É nesse sentido que Afonso (2003, p. 43) nos alerta:

[...] a escola pública democrática é uma organização educativa complexa, não apenas pelos aspectos formais, morfológicos ou materiais, mas também (e sobretudo) pela diversidade de funções que cumpre e de desafios que tem pela frente, bem como pela heterogeneidade e pluralidade de experiências e necessidades de que são portadores todos os sujeitos que a habitam, enquanto educadores ou educandos, num tempo e espaço com uma historicidade própria.

Por isso, é essencial considerar a avaliação institucional como algo processual, uma ação que a escola gradualmente irá introduzir e incorporar às suas práticas, sem, contudo, transformá-la em um ritual burocrático, pois isso faria com que perdesse o sentido e deixasse de cumprir seu papel de fortalecer a instituição e viabilizar processos participativos de avaliação e gestão escolar.

É nesse sentido que a autoavaliação institucional dialoga e se articula com o projeto político-pedagógico, não apenas por proporcionar um diagnóstico que possibilite a revisão ou elaboração deste, mas também por instituir processos de gestão e monitoramento do próprio PPP. Portanto, ao se pensar na avaliação do projeto político-pedagógico, afirma-se que:

Acompanhar as atividades e avaliá-las levam-nos à reflexão, com base em dados concretos sobre como a escola organiza-se para colocar em ação seu projeto político pedagógico. A avaliação do projeto político pedagógico, numa visão crítica, parte da necessidade de se conhecer a realidade escolar, busca explicar e compreender criticamente as causas da experiência de problemas, bem como suas relações, suas mudanças, e se esforça para propor ações alternativas (criação coletiva). Esse caráter criador é conferido pela autocrítica (Veiga, 2013, p. 32).

Sobre a questão da avaliação, Vasconcellos (2008, p. 21-22) enfatiza que:

A escola avaliando-se e percebendo suas necessidades, pode tomar iniciativas para superá-las. Quando isto não acontece, quando a escola não se coloca a tarefa de analisar as próprias práticas vai sofrer as consequências de uma avaliação externa, aumentando seu grau de fragilidade e dependência.

Sousa (2014, p. 100), corroborando Veiga e Vasconcellos, entende que, para realizar a avaliação institucional, é necessário partir do projeto político-pedagógico. A autora propõe que a escola se faça as seguintes indagações:

- Qual o nosso projeto educacional?
- Quais os princípios que devem orientar a organização do trabalho escolar?

- Qual é o nosso compromisso com os alunos desta escola e, para além destes, com a construção de uma escola pública de qualidade?
- O que entendemos por qualidade?

Fica evidenciada, desse modo, a relação que existe entre esses dois processos. A avaliação institucional é um elemento constitutivo do processo de construção do projeto político-pedagógico, promovendo um diagnóstico a partir do qual o PPP pode ser revisado ou elaborado, além de cumprir a função de monitoramento e avaliação das ações propostas no PPP. Além disso, ambos têm como princípio a participação e a democratização da gestão da escola. Portanto, entende-se que possuem um potencial relevante para colaborar tanto na construção efetiva do PPP nas escolas quanto na instituição de processos de autoavaliação institucional dinâmicos e confiáveis.

O DESENVOLVIMENTO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

A rede municipal onde ocorreu o curso de formação de gestores e a autoavaliação institucional é composta por 13 escolas urbanas, 5 núcleos rurais e 14 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI). Nos CMEI, são atendidas crianças de 0 a 3 anos de idade (creche), enquanto as crianças de 4 a 5 anos (pré-escola) estão incluídas nas escolas de ensino fundamental dos anos iniciais. A rede conta com 4 coordenadoras pedagógicas, cada uma responsável pela educação infantil, ensino fundamental dos anos iniciais, ensino fundamental dos anos finais e educação especial.

As atividades de formação envolveram 32 escolas da rede municipal, sendo 14 CMEI e 18 escolas de ensino fundamental dos anos iniciais, com um total de 88 participantes no curso, incluindo 2 representantes dos CMEI, 3 representantes das escolas municipais que oferecem educação infantil e ensino fundamental, além de representantes dos centros de apoio às necessidades auditivas e visuais e de desenvolvimento do potencial e talento, bem como a equipe de Coordenação Pedagógica da Secretaria Municipal. Cabe ressaltar que boa parte desses profissionais não são efetivos na rede, mas contratados por meio de processo seletivo para o exercício de um ano letivo.

O curso foi desenvolvido em 5 encontros de 8 horas cada, realizados entre os meses de setembro e novembro de 2019. Os encontros ocorreram em dois períodos: pela manhã, das 7h00 às 11h00, e à tarde, das 13h00 às 17h00.

O primeiro encontro teve como objetivo conceituar projeto político-pedagógico, gestão democrática, qualidade da educação e avaliação institucional (autoavaliação e avaliação externa); identificar os aspectos normativos relacionados ao projeto político-pedagógico, à gestão democrática e à avaliação institucional (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Plano Nacional de Educação e Plano Decenal Municipal de Educação); e compreender a importância da avaliação institucional e suas contribuições para a avaliação do projeto político-pedagógico, na construção da gestão escolar democrática e para a melhoria da qualidade do ensino. O curso começou com a apresentação da equipe responsável e da proposta de formação, seguida da identificação dos participantes e das escolas envolvidas no projeto. Em seguida, foram apresentadas as conceituações de “projeto político-pedagógico e gestão democrática” e a dimensão da “qualidade da educação e avaliação institucional”. Na segunda parte do encontro, os participantes realizaram trabalhos em grupo em torno de estudos de caso relacionados aos conteúdos estudados pela manhã, e posteriormente, sistematizaram as discussões, apresentando os resultados dos trabalhos em grupo.

O segundo encontro teve como objetivo apresentar e analisar os Indicadores da Qualidade na Educação (Educação Infantil e Ensino Fundamental) como ferramentas para a implementação da avaliação institucional nas instituições de ensino da Educação Básica; e conhecer as dimensões, processos e procedimentos para a implementação da avaliação institucional nas instituições de ensino. O encontro iniciou-se com a retomada da discussão sobre projeto político-pedagógico, a partir de vídeos sobre o tema exibidos pelo Programa Roda de Conversa. Em seguida, foram apresentados os aspectos conceituais e metodológicos dos Indicadores da Qualidade na Educação, com destaque para a definição de qualidade, os aspectos importantes para o diagnóstico da qualidade, indicações de como avaliar e melhorar a qualidade da escola, e a proposta de avaliar a qualidade da escola por meio dos indicadores. Na segunda parte do encontro, a ênfase foi dada à exposição de cada uma das dimensões que compõem os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (7 dimensões) e os Indicadores da Qualidade na Educação Fundamental (7 dimensões).

Cabe destacar que muitos participantes já possuíam os materiais dos Indicadores da Qualidade na Educação em suas escolas, porém, nunca haviam feito uso deles e não conheciam a metodologia. O Ministério da Educação enviou esse material para as escolas de todo o país com o intuito de estimular processos de autoavaliação institucional. Contudo, esses materiais acabaram sendo guardados, e a comunidade escolar, por fim, não os conhecia nem os utilizava.

O terceiro encontro teve como objetivo conhecer as dimensões, processos e procedimentos para a implementação da avaliação institucional nas instituições de ensino; e exercitar, por meio de simulações, os processos e procedimentos para a implementação da avaliação institucional nas instituições de ensino. O encontro começou com uma série de simulações sobre a aplicação dos Indicadores da Qualidade na Educação (Educação Infantil e Ensino Fundamental). Na primeira parte, foram abordadas as dimensões e

indicadores, com orientações para a realização da simulação dos processos e procedimentos para a implementação da avaliação institucional nas instituições de ensino. Em seguida, desenvolveram-se simulações em grupo dos processos e procedimentos para a implementação da autoavaliação. Na segunda parte do encontro, os participantes apresentaram os resultados das simulações dos processos e procedimentos de avaliação institucional, segundo as dimensões e indicadores presentes no material adotado para a realização do processo de autoavaliação.

O quarto encontro teve como objetivo conhecer os processos e procedimentos para a definição de prioridades e a elaboração de planos de ação, além de exercitar, por meio de simulações, a definição dessas prioridades e a elaboração dos planos. As simulações foram realizadas em grupos separados pelas etapas de educação infantil e ensino fundamental. Após o exercício em grupo, os participantes apresentaram em plenária as prioridades definidas, que foram discutidas pelos presentes com mediação dos membros da equipe organizadora do curso. Em seguida, foram dadas orientações para a elaboração do plano de ação que as escolas deveriam seguir como parte do processo de autoavaliação, bem como outras orientações sobre a construção do relatório da avaliação institucional.

O quinto encontro teve como objetivo retomar a elaboração dos planos de ação e orientar a produção dos relatórios de autoavaliação institucional, além de permitir que as escolas que já haviam realizado seu processo de autoavaliação compartilhassem suas experiências. Voluntariamente, duas instituições de educação infantil e duas de ensino fundamental relataram como foi o processo de aplicação dos Indicadores da Qualidade da Educação, como organizaram o trabalho, os aspectos que seguiram a metodologia proposta, as dificuldades enfrentadas e as adaptações necessárias.

Os relatos evidenciaram que a maior dificuldade estava relacionada à participação da comunidade no processo de autoavaliação

institucional, principalmente a dos pais, mães e responsáveis pelas crianças e estudantes do ensino fundamental, apesar dos esforços das escolas para promover essa participação.

Nos CMEI, as dificuldades estavam ligadas ao fato de que os pais não tinham com quem deixar as crianças, especialmente as da creche, para participarem das reuniões, resultando em um baixo número de participantes. Segundo os participantes, esse é um desafio constante para todas as atividades realizadas pelas instituições que requerem a participação das famílias. Ou as crianças ficam juntas com os pais, ou os pais não podem participar. Manter as crianças nas reuniões gera dificuldades relacionadas ao espaço físico e às condições de realização dos debates, considerando que são crianças de 0 a 3 anos.

Nas escolas de ensino fundamental, a questão da participação também existia, porém por motivos distintos. Ficou claro que, na maioria das instituições, essa questão é bastante latente e precisa ser enfrentada, principalmente ao se pensar na construção do PPP.

Uma das instituições relatou o surgimento de um conflito com um representante da comunidade, causado pela incompreensão do participante sobre questões relacionadas à quantidade de brinquedos por criança. Esse incidente revelou a necessidade de maior interlocução entre famílias e escola, visando a uma compreensão mais clara dos processos de funcionamento da instituição, da participação nas atividades de gestão, da tomada de decisões e, conseqüentemente, de uma avaliação mais consciente e eficaz, resultando em um diagnóstico mais preciso e confiável.

Observou-se também, durante os relatos, uma grande dificuldade dos participantes em externalizar os desafios enfrentados. Isso revelou ainda a ideia de que a avaliação é algo negativo, com a necessidade de apenas destacar o que está funcionando, sem expor os “desacertos” ou “erros”. No entanto, a socialização das experiências

com a aplicação dos instrumentos de autoavaliação visava justamente contribuir com aqueles que ainda iriam aplicá-los, para que pudessem estar atentos e melhor preparados com base nos relatos ouvidos.

Ao final de cada encontro, foram aplicados instrumentos de avaliação para que os participantes do curso pudessem emitir suas opiniões sobre o desenvolvimento do trabalho, as escolhas metodológicas e os materiais e recursos utilizados. A leitura e a sistematização desses instrumentos revelaram que a maioria dos participantes avaliou positivamente os encontros, embora as maiores críticas estivessem relacionadas às estratégias utilizadas.

Nesse sentido, vale mencionar que o uso de algumas estratégias de trabalho foi limitado por dois fatores. O primeiro foi o espaço físico onde ocorreram os encontros presenciais, o que restringiu a realização de atividades mais dinâmicas e o trabalho com grupos menores. O segundo esteve relacionado à necessidade de atuar com grupos grandes, o que também limitou o direcionamento de alguns aspectos da formação para questões específicas da educação infantil ou do ensino fundamental.

Contudo, apesar desses fatores, a avaliação tanto dos participantes quanto da equipe que conduziu o projeto de formação revelou que o processo formativo atingiu os objetivos propostos.

OS RELATÓRIOS DO PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: DESCRIÇÃO E ANÁLISE EXPLORATÓRIA

Ao final do processo de formação dos gestores escolares, ocorrido em novembro de 2019, foram dadas orientações para a elaboração do relatório do processo de autoavaliação institucional das unidades educativas.

O relatório tinha como objetivo descrever e analisar os resultados do processo de autoavaliação institucional, desenvolvido a partir da aplicação dos Indicadores da Qualidade da Educação (Educação Infantil e Ensino Fundamental). Além de identificar como foi a aplicação dos Indicadores e os resultados obtidos, o relatório visava também realizar uma avaliação da aprendizagem dos participantes na formação, bem como uma avaliação do próprio processo formativo, identificando aspectos que foram bem assimilados pelos participantes, além de limitações ou fragilidades que precisariam ser abordadas na continuidade das ações formativas.

O relatório foi constituído por quatro itens: introdução, caracterização da instituição, desenvolvimento do processo de autoavaliação institucional e conclusão. O item referente ao desenvolvimento do processo de autoavaliação institucional subdividia-se em quatro subitens: organização e preparação do processo de autoavaliação, realização da autoavaliação, elaboração do plano de ação e avaliação das atividades desenvolvidas.

O item “desenvolvimento do processo de autoavaliação institucional” e seus subitens constituíram a parte mais relevante do relatório, não apenas por conterem o aspecto central no qual a formação se concentrou, mas também por resultarem no diagnóstico que serviria como base para a revisão ou elaboração do trabalho com o projeto político-pedagógico.

Devido à importância desse item, foram elaboradas algumas questões para auxiliar os participantes na elaboração dos relatórios, garantindo que os aspectos que os responsáveis pela formação precisavam observar estivessem presentes. É importante lembrar que cada um dos subitens e as respectivas perguntas do item “desenvolvimento do processo de autoavaliação institucional” foram planejados de acordo com a metodologia proposta pelos Indicadores da Qualidade da Educação Infantil e para o Ensino Fundamental.

O quadro 2 a seguir apresenta o item e os subitens do relatório, com as respectivas perguntas norteadoras.

Quadro 2 – Relatório: Desenvolvimento do processo de autoavaliação institucional

Item do relatório - Desenvolvimento do processo de autoavaliação institucional	
Subitem	Perguntas norteadoras
Organização e preparação do processo de autoavaliação institucional	<ul style="list-style-type: none">• Como os participantes do projeto de extensão comunicaram e/ou divulgaram nas instituições de ensino a realização de um processo de autoavaliação institucional? Quem realizou essas atividades? Quais sujeitos foram envolvidos nesse processo?• A instituição constituiu uma comissão para a realização da autoavaliação institucional? Quais são os membros da comissão? Como foram escolhidos?• Quando a instituição realizou a autoavaliação institucional? Que critérios foram utilizados para a definição desse momento?• Como foram convidados os diversos atores para participar do processo de autoavaliação?• Quais pessoas ficaram responsáveis pelas diversas ações preparatórias do processo de autoavaliação institucional?• Foi realizada alguma ação prévia sobre o processo de autoavaliação institucional junto aos atores escolares e não escolares?
Realização da autoavaliação institucional	<ul style="list-style-type: none">• A autoavaliação institucional ocorreu na data prevista? Quantas pessoas participaram da autoavaliação institucional? Que grupos estavam representados no dia agendado para a autoavaliação institucional? Indique cada grupo e a quantidade de participantes.• Quem foram os responsáveis por coordenar e relatar as discussões sobre cada dimensão/grupo no dia da autoavaliação? Como se deu o processo de escolha desses responsáveis? Esses responsáveis receberam antecipadamente alguma orientação prévia? Em caso afirmativo, quem os orientou?• Houve alguma dificuldade no trabalho realizado em cada grupo/dimensão? Ocorreu algum impasse ou conflito no momento de avaliar cada indicador? Em caso afirmativo, relate as dificuldades encontradas e os encaminhamentos realizados para sua resolução.• Quem coordenou a plenária realizada no dia da autoavaliação institucional? Quantos participantes permaneceram no momento de realização da plenária? Surgiram controvérsias e/ou conflitos na definição de prioridades? Em caso afirmativo, como essas controvérsias e/ou conflitos foram solucionados?

Item do relatório - Desenvolvimento do processo de autoavaliação institucional	
Elaboração do plano de ação	<ul style="list-style-type: none"> • Como foi elaborado o plano de ação? Quem foram os responsáveis por conduzir o processo de elaboração? • Houve dificuldades na elaboração do plano de ação? Que dificuldades surgiram e como elas foram contornadas? • Quantos participantes estiveram presentes na discussão do plano de ação? Que segmentos eles representavam? (esses dados podem ser apresentados no formato de tabela).
Avaliação das atividades desenvolvidas	<ul style="list-style-type: none"> • Como a comissão e a equipe de gestão da instituição educacional avaliam o desenvolvimento de cada etapa do processo de autoavaliação institucional? • Qual a opinião dos participantes desse processo, que envolve diferentes atores, estudantes e famílias, o avaliam? • Quais as fortalezas e quais as fragilidades vocês identificaram no processo de autoavaliação institucional desenvolvido? • Como avaliam o material utilizado (Indicadores da Qualidade da Educação Infantil e do Ensino Fundamental)? Foi feita alguma modificação ou acréscimo no material utilizado? Se sim, indicar qual foi e justificar a necessidade de ter sido realizada. • Quanto à gestão democrática da escola, vocês consideram que o processo desenvolvido contribuiu para seu fortalecimento e/ou consolidação? Justifique sua resposta, demonstrando conquistas realizadas, potenciais avanços e dificuldades que ainda necessitam ser superadas.

Fonte: elaborado pelos autores.

Para concluir o relatório, orientou-se que fosse feita uma apreciação final de todo o processo desenvolvido, incluindo os encontros presenciais do curso de formação e as atividades realizadas na instituição para a implementação da autoavaliação institucional.

Além disso, foi solicitado que cada instituição explicitasse os próximos passos, considerando o plano de ação elaborado, incluindo desafios, perspectivas e recomendações sobre o que seria necessário desenvolver em 2020 para dar continuidade ao processo de elaboração do projeto político-pedagógico da instituição.

Após a realização do processo de autoavaliação, 14 CMEI e 18 escolas de ensino fundamental encaminharam os relatórios para serem analisados, totalizando 31 instituições que entregaram em dezembro de 2019. Apenas uma instituição entregou no início de 2020, mas em acordo com a equipe de formação.

Para a análise dos relatórios, foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Se o relatório contemplava todos os itens solicitados;
- Se descrevia todos os aspectos que foram solicitados;
- Se a descrição dos processos desenvolvidos em cada item foi detalhada e continha registros, fotos, listas de presença, que revelavam e comprovavam o que foi feito;
- Se os dados contidos em cada item eram representativos da instituição, se eram significativos do ponto de vista do que foi desenvolvido;
- Se o relatório contemplava no item “avaliação das atividades desenvolvidas”, uma análise crítica do processo realizado.

A leitura e análise dos relatórios, de modo geral, evidenciou que 60% deles não apresentavam os dados que revelavam o diagnóstico realizado a partir do processo de autoavaliação institucional, descrevendo de forma muito sucinta como o trabalho foi feito, sem fornecer muitos detalhes, registros ou avaliações de como a autoavaliação ocorreu na instituição.

Os outros 40% dos relatórios apresentaram dados mais concretos e informações mais detalhadas, em diferentes graus. Algumas instituições entregaram relatórios bastante completos, com dados bem detalhados, tanto do ponto de vista quantitativo quanto qualitativo.

Quanto à elaboração do plano de ação, poucas instituições conseguiram concluí-lo. Contudo, havia sido acordado, no final da formação, que, caso não fosse possível elaborar o plano de ação até o final do ano, o processo poderia ser retomado no início de 2020, mas de forma coletiva.

A leitura dos planos de ação entregues evidenciou dificuldades na priorização de problemas, muitos deles de ordem material, alguns dos quais já haviam surgido nas discussões durante a formação. Isso levou os docentes a refletirem que a participação de outros atores ainda é um desafio no sentido de ser mais efetiva.

Quanto ao diagnóstico, a maioria dos relatórios que o apresentaram de forma mais detalhada revelou uma avaliação muito positiva das dimensões que dependiam mais da escola. Em contrapartida, as dimensões relacionadas a atores “externos” (secretaria, famílias, etc.) centralizavam os principais problemas.

Essa é uma das dificuldades ou riscos inerentes aos processos de autoavaliação institucional. Nem sempre alguns atores escolares estão maduros ou conscientes dos propósitos da avaliação, e podem tender a autoavaliar positivamente aspectos relacionados às suas práticas ou atividades, enquanto avaliam negativamente ou responsabilizam outros por aspectos sobre os quais não têm muita ou nenhuma responsabilidade.

É importante entender que reconhecer as dificuldades e os problemas que surgem no processo de avaliação não visa encontrar culpados, mas sim identificar fragilidades, problemas e buscar suas causas para enfrentá-las e resolvê-las, ou, ao menos, minimizá-las.

No início de 2020, com a retomada do curso de formação, foi realizada uma devolutiva geral dos relatórios, seguida por uma devolutiva individual em reuniões com as equipes de cada instituição que participaram da formação. O objetivo foi compreender o processo de elaboração dos relatórios, dialogar sobre o que faltou

explicitar, entender o que foi feito e destacar aspectos importantes que precisam ser refletidos e considerados para a continuação das atividades de formação.

Nessas reuniões, observou-se que a maioria dos participantes encontrou dificuldades para elaborar os relatórios, embora tivessem aplicado os instrumentos de autoavaliação institucional propostos. Também ficou evidente a dificuldade com o planejamento em uma perspectiva mais macro, no âmbito da escola, o que torna clara a necessidade de desenvolver ações formativas para gestores e professores relacionadas ao planejamento escolar e didático. Além disso, percebeu-se a necessidade de trabalhar o planejamento educacional em uma perspectiva macro, no âmbito da secretaria municipal, um aspecto que já havia sido identificado durante as tratativas para a proposição das atividades de formação no contexto do projeto de extensão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de formação, iniciado no segundo semestre de 2019, demonstra claramente a necessidade de que a rede municipal na qual ele se desenvolveu, e ainda está em curso, carece de uma formação continuada que respeite os profissionais atuantes nas escolas, que os coloque como sujeitos de sua formação e que promova atividades aplicáveis na prática.

Não se pode oferecer uma formação que não promova algum tipo de consequência ou reflexo na realidade da escola, para que, a longo prazo, possamos falar em impacto. Devemos apostar na docência e na atuação dos gestores como construtores de suas práticas, na retomada da reflexão sobre a escola, sobre as práticas pedagógicas e escolares, com o propósito de assumir a autonomia que ainda nos resta.

Como professores e gestores das escolas públicas, não podemos sucumbir às propostas enlatadas, pré-fabricadas por empresas educacionais. Daí a importância de voltarmos a olhar, revisar, elaborar e colocar no centro do trabalho da escola o projeto político-pedagógico, como nos alerta Vasconcellos (2008, p. 27):

Reafirmamos que projetar a instituição é tarefa dos seus agentes e não de “especialistas” e/ou “burocratas” do sistema educacional. É o coletivo que vai fazer sua leitura da realidade, manifestar seus objetivos e assumir compromissos com a prática transformadora, de tal forma que o Projeto contemple sua singularidade e tenha a *cara* da escola.

As limitações e dificuldades evidenciadas nos relatórios, e que foram confirmadas ou não nas reuniões em que eles foram discutidos com cada equipe escolar, não indicam uma falta de aprendizagem por parte dos participantes. Pelo contrário, elas apontam exatamente as áreas nas quais devemos atuar, oferecendo um diagnóstico importante sobre os rumos que a proposta de formação deve seguir.

Considerando os princípios mencionados neste texto, sobre os quais se baseiam tanto a autoavaliação institucional quanto a construção do projeto político-pedagógico—ou seja, participação e gestão democrática da escola—é preciso entender que tais princípios não se concretizam de um momento para o outro na realidade das escolas, pois são o resultado de um processo de conscientização e aprendizagem.

Nesse sentido, o trabalho de formação continuada dos gestores escolares constitui uma importante ação que incentiva os envolvidos a se sentirem apoiados para levar adiante esses processos de aprendizagem e conscientização no interior das instituições em que atuam.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA. **Indicadores da qualidade na educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

AFONSO, Almerindo Janela. Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica. *In*: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003 (Série cultura, memória e currículo, v. 5), p. 38-56.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FREITAS, Luiz Carlos de *et al.* **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 2012.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar, 2019**. Brasília: MEC, 2019.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Avaliação no Contexto Escolar**: vicissitudes e desafios para (re)significação de concepções e práticas. São Paulo: SME/COPED, 2020.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação na escola básica: controvérsias e vicissitudes de significados. *In*: FERNANDES, Claudia de O. (org.). **Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola**. São Paulo, Cortez, 2014. p. 93-111.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do Trabalho Pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 9. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola**: uma construção possível. 29. ed. Campinas – SP: Papirus Editora, 2013. p. 11-35.

4

Cristina Rezende Eliezer

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E FORMAÇÃO DOCENTE

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-267-0.4

INTRODUÇÃO

No contexto acerca das reflexões sobre a formação docente, tem-se destacado questões relacionadas ao desenvolvimento de uma educação em Direitos Humanos, voltada para o fomento de ações que possibilitem a difusão e aplicação destes direitos no âmbito escolar, espaço privilegiado para o estímulo de atitudes/práticas continuadas de reflexão.

Assim, emergem posicionamentos de que os professores necessitam de uma preparação permanente, buscando a elucidação de conceitos concernentes à educação humanizada na prática profissional. Ocorre que, apesar da imprescindibilidade do assunto, os debates sobre tais questões, no Brasil, ainda são recentes.

Sobre essa questão, Viola (2010) postula que as discussões concernentes ao tema Direitos Humanos foram implementadas tardiamente na América Latina. O Brasil aderiu à Declaração Universal da Organização das Nações Unidas de 1948 e, assim, os Direitos Humanos passaram a incorporar a história nacional; foram recepcionados como possibilidade de defesa da vida, liberdade, igualdade e democracia, em resposta às práticas autoritárias da ditadura militar.

Nesse âmbito, os documentos regulamentadores têm primado pela perspectiva aludida e instituído iniciativas com o intuito de identificar os principais entraves à promoção e defesa dos Direitos Humanos, permitindo, inclusive, a instauração de abordagens transversais na implementação dos currículos escolares. Entre esses documentos, merecem destaque o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e a Resolução nº 1/2002.

Nesse contexto, a educação é decisiva para a promoção dos Direitos Humanos, já que motiva um processo emancipatório, capaz de instrumentalizar os educandos ao exercício de direitos que lhe são

assegurados pelos instrumentos jurídicos. Por esta razão, a proposta do presente capítulo é provocar uma reflexão acerca da importância de uma formação docente que contemple os Direitos Humanos.

Assim, esperamos contribuir para uma problematização das configurações das propostas curriculares, de modo a potencializar práticas de ensino que assumam um compromisso com a formação docente em Direitos Humanos, possibilitando uma interrogação acerca da necessidade de transformações e adaptações no que tange aos conceitos de educação humanizada na prática profissional e no ambiente escolar.

DIREITOS HUMANOS E FORMAÇÃO DOCENTE

Antes de iniciarmos uma análise sobre como os Direitos Humanos estão disciplinados nos documentos oficiais, especialmente, no Programa Nacional de Direitos Humanos (PNEDH) e na Resolução nº 1/2002, é necessário descrevermos a educação como sendo um direito humano.

Zarco (2016, p. 13) afirma que “a educação é um direito humano, um bem público, e a primeira responsabilidade do Estado é garantir esse direito a todos”. De modo mais incisivo, Pontes de Miranda (1933, p. 6) ressalta que “dêem tudo mais, e não dêem, com igualdade, a escola para todos, - e não deram nada. A ausência de direitos voltará”.

Educar, em uma interpretação interligada aos Direitos Humanos, é contribuir para a construção da cidadania. A educação é tanto um direito humano em si mesmo como um meio necessário para a concretização de outros direitos, constituindo-se em um processo amplo que ocorre na sociedade.

Diante da importância da educação, consubstanciada e reconhecida como um direito humano, um dos desafios é a discussão acerca de mecanismos hábeis a respaldarem a educação em Direitos Humanos como um canal estratégico, capaz de produzir uma sociedade igualitária, o que perpassa pela formação docente.

Nos últimos anos, segundo Lima e Bezerra (2017), muito se discute a respeito da formação dos docentes frente à problemática educacional no século XXI, já que se trata de um tema dinâmico, cujas transformações são consubstanciadas na vivência da sociedade diante dos desafios emergentes. O progresso da técnica e da ciência, das formas e meios de comunicação, bem como as mudanças na organização social, prometem avanços na formação dos docentes, que educam o ser humano. Assim, é exigível que os educadores empreendam evoluções constantes, a começar pelos seus perfis.

Paiva (2003) corrobora com esse entendimento e afirma que a formação docente vem sendo um tema amplamente discutido em várias esferas. Objetiva-se a compreensão da importância do educador para a formação do sujeito como partícipe de um mundo globalizado, exigente e instável. Essas questões trazem em sua natureza o problema do ensino-aprendizagem na formação docente em uma época de transições culturais intensas. Torna-se imprescindível saber construir pessoas para ministrar conteúdos, estimular a reflexão, a crítica e o aprendizado mais eficazes no aluno. Tal ação proativa perpassa pela educação em Direitos Humanos.

A educação em Direitos Humanos é uma ferramenta indispensável para a formação dos docentes, já que, conhecedores dessas diretrizes preconizadas pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e, sobretudo, na legislação complementar, há a possibilidade de discutirem e se posicionarem no que diz respeito do tema. Isso poderá ocorrer através de uma argumentação dialética, que transcenda a regulamentação legal, objetivando que sejam empreendidas ações/práticas, nesse sentido, no âmbito escolar e profissional, com o apoio da sociedade, que possui um papel imprescindível.

A esse respeito, Carvalho (2016) afirma que a sociedade tem o dever de proteger e atuar na garantia dos Direitos Humanos, que são próprios da natureza humana. No entanto, diante das recorrentes violações, apresenta-se o papel imprescindível dos mais diversos instrumentos políticos, jurídicos e sociais a fim de assegurar o respeito aos Direitos Humanos. Dentre estes instrumentos, destaca-se a educação que, ao assumir a função reflexiva e questionadora, propicia a conscientização humana acerca dos direitos que lhes são inerentes.

A educação, de modo mais amplo, e a formação de professores, que demanda uma preparação permanente, com vistas à compreensão e elucidação de questões relativas à educação humanizada no âmbito escolar e na prática docente, são instrumentos hábeis à promoção, difusão e implementação dos Direitos Humanos.

Magalhães (2017), nesse esteio, ressalta que a compreensão de uma educação em Direitos Humanos requer maior discussão e posicionamento a respeito da temática abordada na formação, principalmente, em relação aos temas transversais, como estão postos os Direitos Humanos e sua interdisciplinaridade. Adverte que a formação de professores e a educação se configuram como espaço de uma ação essencial que pode possibilitar a compreensão, exigência e o acesso aos direitos fundamentais.

Exercitar o conteúdo relativo aos “Direitos Humanos” significa, principalmente, transformar as possibilidades teóricas em práticas. Cortella (2014) salienta que, ao analisar a docência, é importante compreender, em um primeiro momento, as suas funções sociais, relativas a uma prática complexa, a qual está inserida em uma sociedade que não observa os Direitos Humanos.

Os agentes que trabalham na educação, de acordo com Culau, Lira e Sponchiado (2015), precisam estar cada vez mais preparados para construir, em parceria com seus alunos, modelos de convívio democrático, de respeito a todos os tipos de diferenças

e crenças. Mais do que ensinar certos conteúdos, os educadores construirão um ambiente inclusivo e participativo, em que estudar e conhecer as teorias sobre Direitos Humanos possibilitará ao professor não só identificar as práticas pedagógicas que podem ser exercidas na escola, como também conhecer formas alternativas desta educação, por exemplo, a educação digitalizada.

A educação deve ser concebida como um direito social. A formação docente deve contemplar os ideais de democracia e cidadania, já que a educação, segundo Saviani (2013, p. 754), é “condição necessária, ainda que não suficiente, para o exercício de todos os direitos, sejam eles civis, políticos, sociais, econômicos ou de qualquer outra natureza”.

A educação voltada aos Direitos Humanos deve colaborar:

[...] para o fortalecimento do respeito aos direitos e liberdades fundamentais do ser humano; ao pleno desenvolvimento da pessoa humana e sua dignidade; a prática da tolerância, do respeito à diversidade de gênero e cultura, da amizade entre todas as nações, povos indígenas e grupos raciais, étnicos e religiosos; e a possibilidade de todas as pessoas participarem efetivamente de uma sociedade livre (Costa; Reis, 2009, p. 70).

No ano de 1996 foi instituído o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNEDH), com o intuito de identificar os principais entraves à promoção e defesa dos direitos humanos. Mencionado Programa possui eixos orientadores, objetivando, inclusive a formação e a prática docente. A educação em Direitos Humanos funciona como:

[...] canal estratégico capaz de produzir uma sociedade igualitária, extrapola o direito à educação permanente e de qualidade. Trata-se de mecanismo que articula, entre outros, elementos: a) a apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre Direitos Humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional, regional e local; b) a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos Direitos Humanos

em todos os espaços da sociedade; c) a formação de consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político; d) o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) o fortalecimento de políticas que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos Direitos Humanos, bem como da reparação das violações (Brasil, 2006, p. 150).

No ano de 2002 foi publicada a Resolução nº 1, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições. Mencionado diploma legal dispõe, dentre outros aspectos, sobre a inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior. Tal inserção poderá acontecer através da transversalidade (por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos), como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar ou de maneira mista (combinando transversalidade e disciplinaridade).

A Educação em Direitos Humanos, nos termos da Resolução acima epigrafada, deverá orientar a formação inicial e continuada de todos os profissionais da educação, sendo, inclusive, componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais.

Dessa forma, a Educação em Direitos Humanos deverá estar presente na formação inicial e continuada de todos os profissionais das diferentes áreas do conhecimento, sendo que os sistemas de ensino e as instituições de pesquisa deverão fomentar e divulgar estudos e experiências bem-sucedidas realizados na área dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos.

Depreende-se a importância da inclusão, na formação docente, da educação em Direitos Humanos. A educação em Direitos Humanos é um canal estratégico, capaz de produzir uma sociedade

mais igualitária e que vai além do direito à educação de qualidade, nos termos do art. 205 da CRFB/88. Refere-se a um mecanismo hábil a articular outros elementos, dentre eles, o fortalecimento de políticas que gerem ações na sociedade.

Em consonância com o exposto, Carvalho (2016) afirma que a educação é decisiva para a promoção dos Direitos Humanos, já que motiva um processo emancipatório, capaz de instrumentalizar os educandos ao exercício de direitos que lhe são assegurados pelos instrumentos jurídicos. Neste processo educativo, o papel do professor é imprescindível, observando-se a superação da mera reprodução de conteúdo para a construção de uma relação dialógica entre professor e aluno, abrindo-se espaço para a problematização dos conteúdos e a reflexão crítica na compreensão da relação destes com a realidade.

Em relação à formação de docentes, observamos que muitos profissionais da área da educação não conhecem a abrangência de sua responsabilidade, não conhecem meios adequados para lidarem com determinados tipos de problemas, não entram em contato com formas de ensino mais desenvolvidas, ou em muitos casos convivem com estruturas inadequadas para ensino e pesquisa e não raro possuem dificuldades para evitar situações que geram prejuízos morais aos seus alunos e a si mesmos (Lima; Bezerra, 2017, p. 10).

A realidade demonstra que muitos profissionais da área da educação não têm, efetivamente, ciência da amplitude e abrangência de suas responsabilidades, de modo a evitarem e, quiçá, resolverem diversas situações cotidianas, geradas em função da inobservância de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos Direitos Humanos. A falta de interesse (ou da própria promoção) obsta que os docentes conheçam mecanismos hábeis à resolução de determinados problemas, no intuito de uma restauração moral e social.

Complementando o exposto, Sampaio (2013) esclarece que a necessidade da consolidação dos Direitos Humanos se dá pelo direcionamento à restauração de um equilíbrio moral e social, objetivando instituir princípios como a equidade e a igualdade, com foco no bem comum e na harmonia social. O pensamento constitucional determina limites e protege a liberdade humana nos espaços onde ela tem sido mais violentada, agredida e ignorada. O que se busca na Constituição é, segundo o autor, a igualdade, a dignidade, os direitos e as garantias, previstos na forma da lei e sua aplicação no meio social.

Os docentes necessitam de uma preparação permanente, buscando a compreensão e elucidação de conceitos acerca da educação humanizada na prática profissional e no âmbito escolar, estimulando práticas e atitudes continuadas que reflitam a promoção de Direitos Humanos, utilizando, para tanto, o encorajamento.

Com a proposta de estimular práticas e atitudes continuadas que reflitam a promoção de Direitos Humanos, a educação em Direitos Humanos recomenda o encorajamento, a afirmação e valorização da diversidade cultural, de grupos sociais e em situação de vulnerabilidade. Neste aspecto, busca, ainda, possibilitar um processo de humanização pessoal e das relações com os outros em um movimento de abertura para o outro e de acolhimento ao outro (Almeida; Reis, 2018, p. 51).

Sobre esse aspecto, Macedo (2015) menciona que se faz necessária a educação permanente dos docentes, para que compreendam as transformações e saibam adaptar os conceitos de educação humanizada na prática profissional e no ambiente escolar. Enfrentar novos desafios sob a ótica dos Direitos Humanos pode ser uma experiência valorosa. Destaca-se a educação permanente como uma complexidade da formação da experiência, levando em conta o trabalho do indivíduo como considerável método de formação do caráter, valorizando a experiência socioexistencial, no que tange à forma e ao desenvolvimento. Sobre esses desafios, é importante mencionar que:

São muitos os desafios hoje encontrados na sociedade atual, em relação a isto, a escola tem sido cada vez mais demandada e chamada a rever seu papel, pois a escola é um lugar bastante privilegiado, tanto quanto a família, diante da preparação do indivíduo para a convivência em sociedade. Na família existe uma certa uniformidade de valores, crenças e costumes, na escola as crianças e jovens precisam se defrontar com o diferente e, com isso, precisam desenvolver valores relativos à coletividade, à resolução de conflitos e a compreensão das mais diversas formas de ser e existir (Culau; Lira; Sponchiado, 2015, p. 3954).

Freire (1997) ensina que a educação deve ser uma prática humanizadora, capaz de possibilitar ao educando desenvolver, além de suas habilidades intelectuais, seu pensamento crítico/social, sua moral e sua cidadania. A instituição escolar necessita fornecer aos discentes um ambiente acolhedor das diferenças, propiciando um espaço inclusivo em que os alunos aprendam a conviver e a respeitar as diferenças físicas, sociais, culturais e econômicas.

A formação dos sujeitos frente aos Direitos Humanos demanda que os professores adquiram consciência dos seus papeis. Para tal desiderato, é imprescindível que se submetam a uma formação pautada no respeito à dignidade humana, buscando desenvolver as suas potencialidades. É preciso fomentar a consciência crítica, subsidiando os discentes às reflexões acerca dos direitos existentes e da problematização da realidade. A esse respeito, Freire destaca que:

[...] a educação como prática de liberdade, abomina a ideia do homem abstrato, desligado do mundo e também a ideia do mundo como uma realidade ausente dos homens e suas relações com o mundo como uma realidade em transformação. Por meio da problematização dessa realidade, a educação libertadora busca permanentemente refletir como os homens “estão sendo no mundo” se empenhando na desmistificação da realidade (Freire, 1970, p. 67).

Para que o desenvolvimento de uma educação em Direitos Humanos seja concretizado, é necessário que as práticas sejam participativas e que a formação de docentes contemple os direitos previstos no texto constitucional e na legislação infraconstitucional. A proposta metodológica necessita ter compromisso com os Direitos Humanos.

Candau (1990, p. 14-15), complementando o exposto, salienta, no que tange a uma proposta metodológica, que “a escola deveria exercer um papel de humanização a partir da socialização e da construção de conhecimentos e de valores necessários à conquista do exercício pleno da cidadania”.

A educação, com base no ofício de estudar, idealiza uma pessoa. Nesse sentido:

[...] toda educação sonha uma pessoa. Sonha mesmo um tipo de mundo realizado através de diferentes categorias de interações entre pessoas. E uma diferença importante entre as propostas e os processos dos diferentes projetos de criação de pessoas, através do ofício de educar, está na maneira como cada um dos ideários pedagógicos possíveis pensa e faz interagirem estas perguntas fundadoras que os gregos e outros nos deixaram: que tipo de mundo criar, manter ou transformar? Como e através de quem? Que pessoas podem e como poderiam realizar isto? Qual o lugar e o alcance da educação em tudo isso? (Brandão, 2002, p. 63-64).

As propostas e os processos para a formação de pessoas, por meio da educação, perpassam por dificuldades, desafios e questionamentos. A concepção de uma escola pública comprometida com o conhecimento e a prática dos Direitos Humanos, de acordo com Lima e Bezerra (2017), é um desafio que se coloca no contexto dos processos de produção da existência, com base na exploração ou na dominação de uma classe social por outra. Não se pode perder a utopia da transformação social, da transformação das relações instaladas, porque a história da humanidade continua sob a protagonização humana.

Culau, Lira e Sponchiado (2015) asseveram que o ato de ensinar e vivenciar os Direitos Humanos não pode mais ser postergado. Os temas relacionados aos Direitos Humanos não podem mais ficar em segundo plano, como se fossem menos importantes que o ensino de outras matérias. Nesse sentido, é necessário que os agentes da educação tenham em mente que o ensino dos Direitos Humanos não se refere somente a uma transmissão oral do que é certo ou do que é errado. É preciso despertar nas crianças e nos jovens um modelo a ser seguido, sendo que a escola tem como papel problematizar temas históricos, sociais e culturais, de modo possibilitem as crianças e jovens construir uma visão crítica.

Enfim, os Direitos Humanos, amplamente discutidos, permeiam todas as áreas que integram as atividades humanas. Por mais que existam diferentes teorias e conceituações, independentemente de quaisquer variáveis, é possível constatar que eles definem a dignidade de todo ser humano. O campo de valores, intrínseco ao tema, transcendem qualquer discussão histórica, teórica, social ou conceitual. A ideia de humanidade está acima de qualquer viés ou positividade. E, embora os Direitos Humanos perpassem por várias gerações e polêmicas, diversas tradições culturais e políticas, declarações, pactos, convenções e cartas, eles são direitos fundamentais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo teve por objetivo fazer provocações sobre as contribuições que uma formação em Direitos Humanos pode emprestar para a constituição de ações pedagógicas mais democráticas e participativas. Para tal, buscamos problematizar as configurações das propostas curriculares, de modo a potencializar práticas de ensino que contemplem a formação docente em Direitos Humanos,

possibilitando uma interpretação dialética acerca da necessidade de transformações e adaptações no que tange aos conceitos de educação humanizada na prática profissional e no ambiente escolar.

Soma-se a essa discussão a necessidade de enfrentamento dos novos desafios sob a ótica dos Direitos Humanos, com respaldo em uma educação permanente, levando em consideração o trabalho do indivíduo como método considerável de formação do caráter e valorizando a experiência socioexistencial, no que tange à forma e ao desenvolvimento.

Assim, a educação deve ser uma prática humanizadora, capaz de possibilitar ao educando desenvolver, além de suas habilidades intelectuais, seu pensamento crítico e social, bem como sua moral e cidadania. A instituição escolar necessita fornecer aos discentes um ambiente acolhedor das individualidades, propiciando um espaço inclusivo, em que os alunos aprendam a conviver e a respeitar as diferenças físicas, sociais, culturais e econômicas.

Desse modo, reiteramos que a formação dos sujeitos frente aos Direitos Humanos demanda que os professores adquiram consciência dos seus papéis. Para tal desiderato, é imprescindível que se submetam a uma formação pautada no respeito à dignidade humana, buscando desenvolver as suas potencialidades. É preciso fomentar a consciência crítica, subsidiando os discentes às reflexões acerca dos direitos existentes e da problematização da realidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Camila Nunes de; REIS, Helena Esser. A educação em direitos humanos como ferramenta de consolidação e expansão dos direitos humanos. **RIDH**, Bauru, v. 6, n. 1, p. 45-59, jan./jun., 2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Cidadania. Revista Educação Cidadã**, Porto Alegre, n. 2, p. 63-74, 2002.

BRASIL, Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 02 jun. 2020.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH)/ Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República** – Brasília: SEDH/PR, 2006.

CANDAU, Vera Maria. **Tecendo a cidadania**: oficinas pedagógicas de direitos humanos. Petrópolis: Vozes, 1990.

CARVALHO, Jesus Duarte. **Educação em direitos humanos**: possibilidades e contribuições à formação humana. 2016. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/49804/educacao-em-direitos-humanos-possibilidades-e-contribicoes-a-formacao-humana>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

CORTELLA, Mario Sergio. **Educação, escola e docência**: novos tempos, novas atitudes. São Paulo: Cortez, 2014.

COSTA, M. M. M. da; REIS, S. S. Educação em direitos humanos: perspectivas e possibilidades. **Ciência em movimento**. v. 2, n. 22, p. 65-73, 2009.

CULAU, Julia; LIRA, Daiane; SPONCHIADO, Denise Aparecida Martins. **Educação em direitos humanos**: um desafio da Sociedade e da escola. *In*: XII EDUCERE - Congresso Nacional de Educação, 12, 2015, Curitiba. Anais [...] Curitiba: EDUCERE, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

LIMA, Isabela Araújo; BEZERRA, Ada Augusta Celestino. A educação em direitos humanos e a formação de Docentes. *In*: 8º Simpósio Internacional de Educação e Comunicação?, 8, 2017. **Anais** [...] Aracaju, SE: (SIMEDUC) UNIT, 2017. p. 1-13.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Pesquisar a experiência**: compreender, mediar saberes/ experiências. Curitiba: CRV, 2015.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Educação e Direitos humanos: a experiência pedagógica na formação docente. **Revista de Educação**, Pernambuco, v. 3, n. 5, 2017.

PAIVA, Edil V. A formação do professor crítico-reflexivo. *In*: PAIVA, Edil V. (org.). **Pesquisando a formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PONTES DE MIRANDA, F. C. **Direito à educação**. Rio de Janeiro: Alba, 1933.

SAMPAIO, José Adércio Leite. **Teoria da Constituição e dos Direitos Fundamentais**. Belo Horizonte: Del Rey, 2013.

SAVIANI, Demerval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, 2013.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. Políticas de educação em direitos humanos. *In*: SILVA, Aínda Maria Monteiro TAVARES, Celma. **Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. São Paulo, Cortez Editora, 2010.

ZARCO, Carlos. Um breve balanço e os principais desafios. *In*: CAMPANHA Nacional pelo Direito à Educação. **A educação na América Latina: direito em risco**. São Paulo: Cortez, 2006.

5

*Estela Aparecida Oliveira Vieira
Ronei Ximenes Martins*

FORMAÇÃO DO AGIR DOCENTE E A APRENDIZAGEM ATIVA APOIADA EM TECNOLOGIAS DIGITAIS³

3

Trabalho apresentado no IV Congresso de Inovação e Metodologias Ativas (CIM 2018) na Universidade Federal de Minas Gerais.

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-267-0.5

INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais reconfiguraram a relação temporal e permitiram novos formatos no processo de ensino-aprendizagem. Dado que este se desenvolve em uma relação semiótica entre o mundo físico e o digital, é possível levar a sala de aula para outros espaços, assim como trazer outros espaços para dentro da sala de aula. Dessa forma, as tecnologias virtuais passam a integrar o processo de mediação do conhecimento, enquanto meio, em múltiplos espaços do cotidiano (Nunes *et al.*, 2017).

Contudo, como é de se esperar, os avanços são acolhidos paulatinamente, e para aqueles que não querem arriscar uma mudança brusca, ela pode ser gradual e progressiva, com a introdução de metodologias já experimentadas que propiciam o envolvimento ativo dos estudantes com a aprendizagem. O ensino por projetos, ensino híbrido ou *blended learning*, a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em problemas, entre outras, podem subsidiar a integração das tecnologias digitais no contexto escolar e, ao mesmo tempo, proporcionar uma aprendizagem ativa.

Essa mescla entre tecnologias digitais e a sala de aula pode levar a escola para além de seus muros e trazer realidades externas para dentro dela. Viabiliza, simultaneamente, processos de comunicação mais fluidos, organizados e planejados a partir da realidade das novas gerações, ou seja, na escola do século XXI (Siemens, 2008). São cenários de aprendizagem que o professor pode propiciar, nos quais o conhecimento é co-produzido e explorado, em vez de ser simplesmente ministrado.

De tal modo, quando a estratégia educacional mediada por tecnologias digitais é planejada, o professor traz para sua prática docente uma via de comunicação mais próxima da realidade dos alunos. Esse agir docente, segundo Shulman (1986), se apoia em três categorias de

conhecimento do conteúdo. A primeira é o conhecimento do conteúdo da matéria, em que o professor domina o conteúdo e vai além dos fatos ou conceitos de uma área, apresentando-os de diferentes formas. Em seguida, o conhecimento do conteúdo pedagógico, que diz respeito à capacidade de incorporá-lo à técnica de ensinar, à forma como cada conceito é abordado para se tornar compreensível para os alunos. Por fim, o conhecimento do conteúdo curricular, ou seja, programas, tópicos específicos, materiais disponíveis, bem como as indicações e contraindicações para o uso de determinados conteúdos ou materiais em circunstâncias particulares ou de maneira interdisciplinar.

Para potencializar esse agir docente, Jerome Bruner (1978) apresenta o método da aprendizagem por descoberta. Este consiste em uma estratégia didática na qual o professor propõe ao estudante perceber o conteúdo a partir de um problema, suas relações e lacunas a serem preenchidas, explorando alternativas que levem à solução. Para isso, o autor propõe o currículo em espiral, ou seja, diferentes níveis de aprendizagem e aprofundamento do tema. O estudante, a partir de seus conhecimentos prévios, reorganiza as novas informações e produz novos conceitos ou proposições.

Com base nestes autores, elaborou-se uma estratégia investigativa em serviço durante a realização da disciplina Práticas Educativas com Tecnologias Digitais, que propõe ao estudante de pedagogia a incorporação de TDIC como mediadoras de conteúdos da educação básica, com um olhar crítico sobre esses dispositivos, para que sejam meio e não fim. Para tanto, parte-se da aprendizagem por descoberta para que os estudantes elaborem estratégias didático-pedagógicas apoiadas em metodologias ativas, incutindo-lhes o espírito de investigação e de reflexão pela práxis. Mesmo sem proximidade com as metodologias, foram desafiados a pensar em modos de agir docente nos quais o estudante seria o centro do processo, utilizando metodologias ativas e o uso de tecnologias digitais. Este estudo teve como objetivo acompanhar a apropriação e a elaboração das estratégias de uso das metodologias ativas vinculadas às tecnologias digitais por discentes de um curso de pedagogia.

METODOLOGIA

O estudo de caso baseou-se na observação participante e nos materiais produzidos pelos estudantes para a coleta de dados. A escolha da metodologia se justifica pela necessidade inerente à observação participante da interação pesquisador/pesquisado e pela possibilidade de uma observação sistematizada para compreendermos o avanço na aprendizagem do grupo estudado e a intervenção docente (André; Ludke, 2011). O problema a ser investigado foi: como se deu o processo de apropriação e elaboração das estratégias de uso das metodologias ativas vinculadas às tecnologias digitais pelos discentes de um curso de pedagogia?

A disciplina de Práticas Pedagógicas com Tecnologias Digitais é obrigatória e se destina a estudantes do terceiro período de pedagogia. No primeiro semestre de 2018, 43 estudantes cursaram a disciplina. Estes foram divididos em equipes de três integrantes, totalizando 13 grupos. Optou-se, como estratégia didático-pedagógica para a disciplina, pela aprendizagem ativa, por descoberta, partindo do seguinte problema: como elaborar um plano de aula com materiais didáticos que se apoie nas tecnologias digitais e nas metodologias ativas?

No primeiro dia de aula, os estudantes foram questionados sobre o conhecimento que tinham de tecnologias e sua aplicabilidade na educação. A maioria, 41 estudantes, respondeu que tinha conhecimento básico do pacote *Office* e 2 participantes tinham conhecimento básico de programação. Assim, as aulas iniciaram com o uso do *PowerPoint* e suas várias possibilidades de criação, entre elas a edição de imagens, inserção de vídeos e áudios e a gamificação do conteúdo. Em seguida, abordou-se a criação de *stop motion*, o uso de *software* e aplicativos educacionais, e metodologias ativas.

Os dados foram organizados seguindo as etapas de análise de conteúdo propostas por Bardin (2016). A pré-análise foi realizada a partir dos textos finais desenvolvidos pelos estudantes para a apresentação do seminário. Foi feita a exploração do material, selecionando partes relevantes da proposta e, em seguida, o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação. A escolha dos dados baseou-se nas regras da exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência. Os textos foram preparados, as palavras-chave identificadas e foi feito um resumo para realizar uma primeira categorização.

OBSERVAÇÕES E DISCUSSÃO

Agrupadas de acordo com temas correlatos, a análise deu origem às categorias iniciais. Categorias recorrentes de interesse para este estudo foram organizadas em tipos de metodologia aplicada para promover a aprendizagem ativa, estratégias de jogos, tipos de avaliação, materiais utilizados, categorias de aula, presença da interdisciplinaridade e infraestrutura tecnológica. O material foi recortado em unidades de registro, agrupadas tematicamente em categorias para as inferências, como será demonstrado a seguir.

METODOLOGIAS PARA A APRENDIZAGEM ATIVA

São inúmeras as metodologias que promovem a aprendizagem ativa e por descoberta; no entanto, as escolhidas foram as de maior domínio do docente, visando um melhor acompanhamento dos estudantes. Foram adotadas: Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), Sala de Aula Invertida (SAI), Aprendizagem Baseada em Simulação (AS), Aprendizagem Baseada em Projetos (AP), Gamificação e Jogos (GJ).

Descreveremos as mais aplicadas, destacando o trabalho de alguns grupos como forma de exemplificar a aplicação metodológica.

Aprendizagem baseada em problemas (ABP)

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), ou *Problem-Based Learning* (PBL), elege um problema como ponto de partida para a abordagem do conteúdo. Centrada no estudante, a metodologia exige que este traga temas para a classe, com o intuito de problematizar, discutir e pesquisar em grupos possíveis soluções para o problema. Na ABP (Gomes, Brito; Varela, 2017), os estudantes são organizados em grupos de 8 a 10 pessoas, com o apoio de um tutor. Os papéis de coordenador e secretário são exercidos em rodízio. A elaboração do cenário ou contexto problemático é apresentada ao grupo, que discute o problema, formula questões de aprendizagem, dúvidas e conceitos importantes. Segue-se um estudo individualizado, e depois os conhecimentos adquiridos são compartilhados entre os membros do grupo. Esses momentos são divididos em sete itens, e cabe ao grupo se organizar de forma a cumprir um cronograma preestabelecido.

Esta metodologia foi escolhida por 1/3 dos grupos. A ABP tem como base epistêmica o construtivismo, no qual o estudante é apoiado pelo professor ou tutor para tomar consciência de seu processo de aprendizagem e gerenciar suas próprias estratégias. O desenvolvimento do raciocínio é orientado, permitindo enfrentar problemas de várias intensidades. Com o apoio de situações ou simulações de contextos, o estudante constrói seu raciocínio de forma processual. O objetivo é estimular o desenvolvimento de competências de forma ativa, autônoma e colaborativa, e a aplicação dos conhecimentos em diversos contextos relacionados a uma área, sem perder o vínculo com outras situações (Souza; Dourado, 2015).

Os grupos 1, 3 e 8 propuseram trabalhar com a ABP; no entanto, não desenvolveram claramente no texto como a estratégia seria colocada em prática com base na metodologia, destacando-se melhor na apresentação oral do trabalho, na qual foram questionados sobre o plano de aula. O grupo 3 deixou mais claras as etapas ao propor trabalhar com oficinas de reciclagem como uma possível solução e conscientização do tema. Já o grupo 9 explicou melhor as etapas e as estratégias que seriam utilizadas em cada uma delas. A seguir, apresentaremos um resumo dos trabalhos de dois grupos.

Grupo 1 – Abordou a temática **animais ameaçados de extinção**. A atividade foi proposta para **crianças entre 4 e 5 anos**. Se embasaram na **ABP, aplicaram gamificação** e a ferramenta **Power Point**. Foram inseridas imagens de animais ameaçados de extinção juntamente com os sons característicos de cada um deles e a criança deverá clicar em um som aleatório e associar com a imagem do animal que emite aquele som.

Grupo 8 – Com o apoio da **aprendizagem baseada em problemas** realizar a reflexão sobre as relações estabelecidas entre a língua e cultura dos países de origem portuguesa. Debater se o conceito de **lusofonia** como um aspecto simbólico e cultural dos povos que têm a língua portuguesa como língua oficial, materna ou não (designadamente os países membros da CPLP) são observados especialmente nos **casos de africanos e asiáticos**. A relação existente entre a língua portuguesa com as demais línguas nacionais e mostrar especificidades que apontam a existência das muitas variedades do português.

Como uma variante da ABP, dois grupos desenvolveram trabalhos aplicando a metodologia da problematização com base no Arco de Maguerez. Nessa abordagem, o estudante busca observar a realidade, identificar pontos-chave, teorização, elaborar hipóteses de solução e colocá-las em prática. Dessa forma, entende-se que esse

método visa “problematizar a vivência social do aluno em seu meio, tornando-o apto a ser um cidadão crítico e consciente que possa transformar e melhorar sua sociedade” (Berbel, 1998, p. 141-145).

Os grupos 6 e 10 escolheram o método da problematização - Arco de Maguerez, e em ambos os casos ficaram claras as intervenções e os passos a serem realizados. Esse método inclui a observação guiada ou não e o registro da realidade concreta, escolha do problema, além das possíveis contribuições para o estudo e para o meio, soluções e caminhos a serem executados, e a prática, na qual as soluções viáveis seriam efetivadas, exigindo planejamento das ações. A proposta era que os estudantes fossem capazes de analisar um problema e possíveis soluções de forma analítica e contextualizada, sem perder o foco ético, contribuindo assim para a formação intelectual e cidadã. A seguir, apresentamos um resumo de um dos grupos que trabalhou com essa abordagem.

Grupo 6 – Trabalharam o tema “A cidade e suas histórias” **utilizando o método da problematização- Arco de Maguerez** destinadas a estudantes do ensino fundamental com a ferramenta **Google Earth** para estes observarem o ambiente cotidiano. O uso da metodologia possibilitaria, também, o aprendizado sobre a história do local onde vivem, a reflexão sobre questões urbanísticas e sociais, além de criar uma identidade com os arredores. A proposta era que os estudantes observassem pontos turísticos e **lugares históricos** de sua cidade. Em sala de aula, os alunos, a partir das anotações, fotos e croquis, aplicariam essas informações na plataforma Google Earth, criando representações desses pontos turísticos e divulgando-os por meio de fotos e textos explicativos. O passo seguinte seria levantar um debate sobre o que foi observado e quais as possíveis melhorias para a preservação desses ambientes e maior valorização dos espaços. Neste momento, é proposta a reflexão a respeito da história local e sobre o que poderia ser feito para a **melhoria dos problemas** relativos à preservação de espaços históricos. Os alunos aprenderiam de forma ativa sobre elementos de geografia, sociologia

e, principalmente, história, além de aprender a utilizar a ferramenta tecnológica do Google Earth de maneira prática, contribuindo com informações para a rede. Dessa forma, o Arco de Magueres se completa, com o principal intuito de levar os alunos a uma prática de ação-reflexão-ação, ou seja, aprender o conteúdo de maneira crítica e reflexiva a partir de sua própria realidade social.

Sala de aula invertida (SAI)

A Sala de Aula Invertida (SAI) ou *Flipped Classroom* propõe uma inversão no papel do estudante com o objetivo de torná-lo mais ativo no processo de aprendizagem. Não se trata de negar a importância da aula expositiva, mas de saber quando utilizá-la. Com origem no ensino híbrido, a metodologia busca utilizar recursos digitais dentro e fora da sala de aula, reconhecendo que estamos diante de uma geração conectada com o mundo digital, onde as informações estão disponíveis na palma da mão. Há, portanto, a necessidade de um ensino que seja desafiador e motivador, e que esteja conectado com a realidade.

Assim, a SAI propõe a aplicação do tempo de aula na resolução de dúvidas. O professor estimula e medeia a análise e reflexão do estudante para que este possa solucionar problemas de forma desafiadora e autônoma. O intuito é preparar o estudante para os desafios da vida (Souza; Duarte, 2017).

O grupo 2 trabalhou com a SAI, na qual o comprometimento com o aprendizado é transferido para o estudante. A aula é destinada para que ele explore suas dúvidas e aprofunde o aprendizado com qualidade. Os estudantes devem desenvolver a compreensão conceitual com o apoio da orientação dos professores, que determinam o que será ensinado e disponibilizam os materiais para o estudo, fazendo uso intencional do conteúdo. Para isso, os educadores devem ser profissionais reflexivos em sua prática diária, observar os estudantes e fornecer *feedback* contínuo, conforme proposto por Souza e Duarte (2017). Resumidamente, o que o grupo propôs foi:

Grupo 2 – Trabalhar a **educação ambiental e sustentabilidade** por intermédio da leitura e da interpretação de imagens e palavras. Destinadas a crianças a partir de **8 anos**, com inclusão de **itens de acessibilidade**, as atividades tinham o objetivo de permitir que os estudantes reconhecessem e relacionassem imagens do meio ambiente com o cotidiano, visando desenvolver um olhar crítico diante das questões ambientais. A **gamificação** do tema foi elaborada com base em questões gerais que articulam meio ambiente e alfabetização. Junto com a gamificação, foi utilizada a SAI.

Junto com a gamificação, foi utilizada a **SAI**. O jogo consistiu em etapas de complexificação do conteúdo, que foi desenhado no **PowerPoint**, com **avaliação processual ou formativa**, permitindo o acompanhamento da aprendizagem. A proposta incluiu estratégias variadas, sendo uma característica desta metodologia o uso de questionários ou perguntas do tipo *clicker*, *quizzes*, aprendizagem por pares, apresentações e discussões. Essas estratégias dependem de uma variedade de fatores, como a complexidade das tarefas, o conhecimento prévio dos estudantes e as contribuições individuais ao grupo (Delozier; Rhodes, 2017).

Aprendizagem baseada em Simulação (AS)

A **Aprendizagem por Simulação (AS)** é amplamente utilizada nas ciências da saúde como aliada na discussão de casos e situações de aprendizagem mais complexas. Para Swart (2017), a prática de simulação proporciona aos estudantes a experiência de investigação situada e possibilita o desenvolvimento de um pensamento crítico e dialógico, envolvendo-os em processos de investigação. O autor propôs em seu estudo um momento inicial que ele chama de *pré-briefing*, no qual os estudantes são preparados para o momento da simulação, estimulando o raciocínio crítico e exploratório. Dentre os 13 grupos, um deles apresentou a proposta de ensino por simulação para desenvolver com os estudantes o estudo do sistema solar.

Grupo 7 – Aplicação da TDIC na sala de aula foi realizada a partir do desenvolvimento de um *stopmotion* do aplicativo Aplicativo *Solar Walk Lite*. A atividade foi desenvolvida no método **construcionista e aprendizagem por simulação**. *Solar Walk Lite* é um simulador do sistema solar, com fotos tirada pela NASA e permite que as pessoas vejam em tempo real os planetas e a sua localização. Os principais objetivos serão o ensino do sistema solar e seus componentes, para que possam diferenciar os planetas, nomeá-los e citar suas principais características. Será trabalhado **cores e formas**, pois as crianças irão desenhar o sistema solar no *Paintbrush* e/ou *PowerPoint*, incentivando o **desenvolvimento motor**, noções de grupo e responsabilidades, e o uso dos programas. O público-alvo serão os alunos do 4º ano do ensino **fundamental II**. O objetivo da aula será aproximar os alunos de novas formas de aprendizagem e aprofundar seus conhecimentos sobre os planetas que compõem o sistema solar. A AS se completará com a criação de modelos do sistema solar pelos próprios estudantes. Com essa estratégia, é possível perceber a visão que os alunos têm sobre o tema, permitindo que o professor corrija possíveis erros, desafie os estudantes e reoriente os caminhos. Os modelos científicos podem ser classificados como Ilustrativos, Analíticos e Simulações propriamente ditas (Azevedo, 2005).

Aprendizagem baseada em projetos (AP)

A Aprendizagem Baseada em Projetos (AP) possibilita que o ensino se aproxime das mudanças e avanços tecnológicos. Essa metodologia permite que o professor orientador interconecte conteúdos e facilite a construção de conhecimentos. O professor deve organizar estratégias para a interação dos estudantes, criando situações que estimulem a troca de ideias e o estabelecimento de uma visão crítica. O grupo 12 utilizou a AP para alcançar os objetivos de aprendizagem propostos.

Grupo 12 – Esta equipe se propôs a trabalhar as cores e formas geométricas via **Gamificação** e **aprendizagem por Projetos Didático** e em **Projetos Construtivos**. Para os projetos didáticos, a ideia é selecionar um problema ou questão a partir do qual o professor orientará o processo de aprendizagem, conduzindo um interrogatório completo ao final da experiência. Em Projetos Construtivos, que visam construir algo novo, introduzindo inovação e propondo soluções novas para problemas ou situações, há uma ênfase na inventividade, seja na função, na forma ou no processo. Para atingir o propósito de ensino, foram proporcionados aos alunos momentos lúdicos envolvendo matemática, como dobraduras geométricas, com a identificação de seus nomes e artes, utilizando tintas primárias e secundárias, além do uso do programa *Paintbrush* no computador. Após essas atividades, os alunos acessarão o jogo “**Daqui pra lá, de lá pra cá**”, onde aprenderão se divertindo.

Na aprendizagem por projetos, a mediação do professor é essencial, mas a criação é do estudante, que deve se reconhecer na proposta (Santos *et al.*, 2017).

Gamificação e Jogos

A Gamificação, do inglês *gamification*, teve sua origem na indústria de mídias digitais e utiliza o pensamento e a mecânica de jogos para criar espaços de aprendizagem envolventes, lúdicos e desafiadores para os estudantes. Além de potencializar habilidades cognitivas dos alunos, como coordenação motora, memória e inteligência coletiva, outras características, como estímulo à cooperação, tentativa e erro, níveis, diversão e interação, são notadas nesta prática pedagógica digital (Martins; Giraffa, 2015).

As autoras destacam que a estratégia de gamificação pode ser abordada de duas maneiras: com foco na persuasão, através de sistemas de pontuação e recompensas, ou com foco

na construção colaborativa e cooperativa, por meio de desafios, missões, descobertas e empoderamento em grupo. Os grupos que citaram a gamificação como parte de sua estratégia foram os 1, 2 e 9, enquanto os grupos 4, 5, 11 e 13 usaram exclusivamente a gamificação e os jogos como estratégia metodológica de aprendizagem. Os jogos *on-line* foram utilizados em 14,3% dos trabalhos, aplicativos em 21,4% e *software* para desenvolvimento de jogos em 14,3%. A seguir, apresentaremos resumos dos trabalhos de 3 dos 7 grupos que incorporaram gamificação e jogos em seus planos de atividades.

Grupo 4 – O grupo abordou o tema **matemática** utilizando o jogo para celular Rei da Matemática Júnior, destinado a estudantes do **ensino fundamental e médio** que apresentem dificuldades nas operações básicas, especialmente **discalculia**. Foi proposta a estratégia de **gamificação** por meio de uma **webgincana**. O aplicativo Rei da Matemática Júnior é um jogo estruturado em um ambiente medieval, que apresenta perguntas e respostas sobre matemática, além de enigmas para resolução. O jogo possui diferentes níveis, com perguntas que se tornam progressivamente mais difíceis à medida que os níveis são avançados.

Grupo 5 – Foi utilizado o **aplicativo Kahoot**, que permite a criação de *quizzes*, em conjunto com uma **webgincana** focada em geografia e história, destacando a **Diversidade Cultural do país**. A proposta visa despertar nos alunos o interesse por outras culturas e promover a reflexão e o respeito pelas diferenças, além de incentivar o trabalho em equipe. O conteúdo será apresentado por meio de explicações sobre o tema, em uma **aula dialogada e expositiva, incluindo leitura de textos**. A avaliação será **contínua, processual e diagnóstica**, observando o desenvolvimento da aula, a participação e o interesse dos alunos. Vencerá a webgincana o grupo que acumular a maior pontuação no jogo.

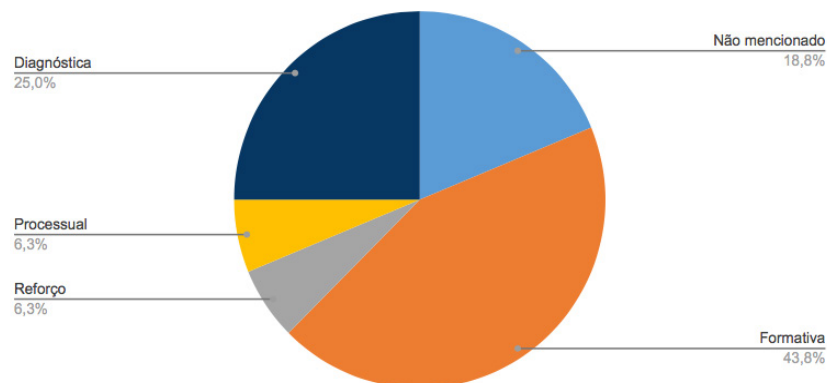
Grupo 13 – Foi trabalhado o tema **corpo humano** utilizando *PowerPoint* e *Hotpotatoes*. O foco foi desenvolver uma abordagem construtivista, por meio de atividades lúdicas de estruturação e avaliação, voltadas para alunos do **4º ano do ensino fundamental I**. Dessa forma a seleção e sequência das atividades de ensino foi realizada **a partir do conhecimento produzido** em sala. Em **grupos**, os estudantes deveriam relacionar e unir as partes do corpo de acordo com suas funções em uma brincadeira organizada no *PowerPoint* e, posteriormente, no aplicativo *Hotpotatoes*.

Com origem nos jogos, a gamificação preserva características como regras, estratégias, competição, metas e resultados, mas não se configura como um jogo propriamente dito. Ela utiliza alguns elementos dos jogos, tais como sistemas de pontuação, níveis de complexificação, *rankings*, sistemas de recompensa, desafios e missões (Cunha; Gasparini; Berkenbrock, 2013). A atividade desenvolvida com base na gamificação deve ser divertida, desafiadora, agradável, prazerosa e de fácil engajamento.

TIPO DE AVALIAÇÃO

Em relação às formas de avaliação propostas nos planos de aula desenvolvidos pelos estudantes de pedagogia, observa-se que o tipo de avaliação mais destacado foi a formativa, presente em 43,8% das propostas, seguida pela diagnóstica, com 25%. Cipriano Luckesi (2005) apresenta quatro características da avaliação, destacando seu caráter provisório. A avaliação deve ser entendida como “um processo avaliativo-construtivo”, sendo processual, dinâmica e diagnóstica, o que permite uma avaliação formativa. O Gráfico 1 apresenta a distribuição das escolhas de propostas avaliativas evidenciadas nos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes.

Gráfico 1 - Tipo de avaliação

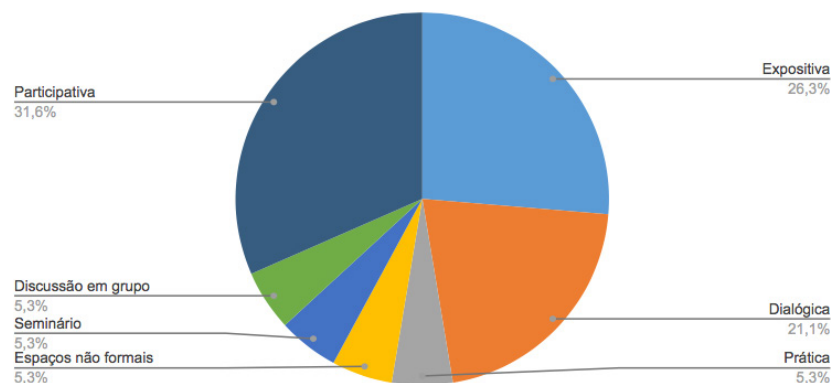


Fonte: Análise desenvolvida pelos autores.

TIPO DE AULA PLANEJADA

Em relação ao tipo de aula planejada pelos grupos, observou-se que a aula participativa prevaleceu em 31,6% das atividades, enquanto as aulas expositivas ainda estão muito presentes no repertório dos futuros professores e professoras, com 26,3% das atividades propostas pelos grupos. Dessas, 21,1% foram associadas a formas dialógicas. O Gráfico 2 apresenta, de forma destacada, as escolhas metodológicas do tipo de aula que os grupos inseriram em seus projetos.

Gráfico 2 - Tipo de aula



Fonte: Análise desenvolvida pelos autores.

Sabemos que a aprendizagem ocorre através de um sistema de símbolos aos quais atribuímos significados culturais. O ato de lecionar pressupõe a inter-relação entre docente e discente, na qual o saber é mediado por artefatos, pela fala, por gestos e outras tecnologias em um dado contexto físico e social. O planejamento, a estratégia de ensino-aprendizagem e o engajamento dos estudantes são elementos fundamentais (Sá, 2017). Embora a aula expositiva seja o tipo predominante no ensino superior, mesmo quando apoiada por tecnologias avançadas, ela ainda pode se limitar à transmissão de conhecimento. No entanto, uma aula expositiva pode ser dialógica, na qual o professor apresenta o conhecimento e, por meio de uma fala instigadora, convida os estudantes a participar, expor pontos de vista e confrontar a realidade. A resolução de problemas demanda um pensamento reflexivo, e seminários são estratégias que promovem o trabalho em grupo e a realização de pesquisas. Portanto, a partir dos trabalhos observados, é necessário debater estratégias para o aprofundamento das aprendizagens sobre o planejamento e a execução de aulas não expositivas.

INFRAESTRUTURA TECNOLÓGICA

Os recursos tecnológicos possibilitam a conexão entre diferentes tipos de aprendizagem, materiais e conteúdos disciplinares. Nas atividades propostas nos planos de aula, os usos das tecnologias estavam predominantemente associados a computadores (33,3%), celulares (37,5%) e internet (29,2%). É importante destacar que o uso de tecnologias digitais no ambiente escolar não se limita às competências e habilidades do professor; também exige infraestrutura adequada.

Alves *et al.* (2017) evidenciam que, além da falta de professores qualificados para utilizar tecnologias educacionais de maneira eficaz, as escolas frequentemente não dispõem das tecnologias necessárias para implementar atividades voltadas para o uso digital. É necessário promover políticas que vão além do discurso sobre a falta de formação continuada dos professores e apresentem soluções concretas, eficientes e eficazes para suprir essas deficiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como a disciplina de Práticas Educativas com Tecnologias Digitais também adota uma abordagem diferenciada, os estudantes tiveram a oportunidade de vivenciar uma estratégia metodológica ativa e explorar suas possibilidades. Essas metodologias permitem uma maior proximidade com os estudantes, além de proporcionar autonomia e liberdade de criação, possibilitando que cada um explore as tecnologias de acordo com suas competências e formas pessoais de ver o mundo. Embora a acessibilidade não tenha sido uma categoria inicial, é relevante destacar que um dos grupos abordou a inclusão e a diversidade do público-alvo das atividades propostas.

Ao final, os estudantes foram questionados sobre sua percepção da disciplina. Muitos destacaram a importância da abordagem metodológica, sugerindo que a disciplina deveria ter mais créditos e horas/aula. Além disso, mencionaram que aplicaram o que aprenderam em outras disciplinas. No entanto, um ponto negativo apontado por um estudante foi a exposição pública dos erros nos trabalhos, o que sugere a necessidade de maior diálogo sobre as metodologias ativas. Conforme Lee Shulman (2010), a Aprendizagem Baseada em Problemas exige que os estudantes estejam dispostos a assumir riscos ao expor suas opiniões e ideias. Portanto, é essencial trabalhar com maior profundidade as metodologias para minimizar erros e confusões.

Entendemos que a disciplina alcançou seu objetivo ao apresentar às estudantes novas possibilidades para trabalhar a educação mediada por tecnologias em contextos diversificados e turmas com diferentes perfis. As estudantes demonstraram certo domínio do conteúdo, indo além dos fatos e planejando intervenções contextualizadas. Elas conseguiram perceber a ideia central da proposta e explorar as tecnologias como meios facilitadores.

Ao acompanhar o processo de elaboração e apropriação das atividades propostas na disciplina, observou-se que a educação mediada por tecnologias digitais, embora presente no cotidiano dos discentes, não era naturalmente relacionada com práticas educativas. Apesar de estarem familiarizados com as tecnologias digitais, a integração dessas ferramentas nas práticas educacionais não era uma prática comum para eles.

Foi constatado que as metodologias que promovem a aprendizagem ativa e por descoberta possibilitam um maior envolvimento dos estudantes na busca pelo próprio conhecimento e na superação de suas dificuldades. A forma de apresentação e avaliação permitiu que cada estudante investisse e compartilhasse suas potencialidades. Eles se mantiveram estimulados e interessados pela pesquisa,

pelo trabalho em equipe e pelo uso de inovações tecnológicas. Ao serem desafiados a criar e pensar em novas possibilidades, desenvolveram trabalhos enriquecedores, dinâmicos e divertidos. Alguns desses trabalhos foram testados com colegas, filhos e amigos, embora não tenha havido uma validação formal das estratégias.

Esta deficiência deve ser corrigida. Apesar do envolvimento com laboratórios de práticas, a vivência plena das estratégias *in loco* ainda não foi possível. Outro ponto que ficou claro é que as metodologias relacionadas à aprendizagem ativa precisam ser melhor trabalhadas em seus aspectos conceituais. Embora tenham sido discutidas no seminário, no planejamento dos textos, em alguns casos foram abordadas de forma superficial, e em outros, os conceitos foram tratados de maneira que evidenciou a falta de compreensão completa e aplicação adequada no contexto.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fábio Junior; CARVALHO, Emerson; LIMA VENANCIO, Jessica Alves de. O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação em sala de aula pelos professores das escolas municipais de uma cidade do sul de minas gerais. *In: XXIII Workshop de Informática na Escola*, 23, 2017, Recife. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2017. p. 1144-1148.

AZEVEDO, Livia Lopes *et al.* Ambientes Computacionais Orientados a Agentes para apoio à Aprendizagem Baseada em Simulação. *In: XVI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE*, 16., 2005, Juiz de Fora. **Anais [...]** Juiz de Fora: Anais UFJF, 2005. p. 52-62.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016. 3 reimp. da 1 edição de 2016.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 139-154, fev. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v2n2/08.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2018.

BRUNER, Jerome S. **O Processo da Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

CUNHA, Lucas Felipe da; GASPARINI, Isabela; BERKENBROCK, Carla Diacui Medeiros. Investigando o Uso de Gamificação para Aumentar o Engajamento em Sistemas Colaborativos. *In: V Workshop sobre Aspectos da Interação Humano-Computador para a Web Social-WAIHCWS*, 5., 2013, Manaus. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação. p. 28-33.

DELOZIER, Sarah J.; RHODES, Matthew G. Flipped classrooms: a review of key ideas and recommendations for practice. **Educational Psychology Review**, v. 29, n. 1, p. 141-151, 2017.

GOMES, Rosa Maria; BRITO, Elisabeth; VARELA, Ana. Intervenção na formação no ensino superior: a aprendizagem baseada em problemas (PBL). **Interacções**, Santarém, v. 12, n. 42, 2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem: visão geral. *In: Entrevista concedida ao Jornalista Paulo Camargo*, São Paulo, publicado no caderno do Colégio Uirapuru, Sorocaba, estado de São Paulo, por ocasião da Conferência: Avaliação da Aprendizagem na Escola, Colégio Uirapuru, Sorocaba, SP. 2005.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **Em Aberto**, Brasília, v. 5, n. 31, 2011.

MARTINS, Cristina; GIRAFFA, Lucia Maria Martins. Gamificação nas práticas pedagógicas: teorias, modelo e vivências. **Education**, v. 4, n. 2, p. 6, 2015.

NUNES, Lucyene Lopes da Silva Todesco; ROSA, Luziana Quadros da, SOUZA, Márcio Vieira de Souza; SPANHOL, Fernando José. Educação em rede: tendências tecnológicas e pedagógicas na sociedade em rede. **Em Rede-Revista de Educação a Distância**, v. 3, n. 2, p. 197-212, 2017.

SÁ, Eliane Ferreira de *et al.* As aulas de graduação em uma universidade pública federal: planejamento, estratégias didáticas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 70, p. 625-650, 2017.

SANTOS, Michele, Barbosa; ROYER, Marcia Regina; DEMIZU, Fabiana Silva Botta. Metodologia de ensino por projetos: levando a prática para o ensino de ciências. *In: XIII Congresso Nacional de Educação EDUCERE*, 13., 2017, Curitiba. **Anais [...]** Curitiba: PUC-PR, 2017. p. 14054-14069.

SHULMAN, Lee S. Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) requer que os estudantes assumam os riscos de expor suas opiniões e ideias. **Divulgación y Cultura Científica Iberoamericana**, 2010.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Educational researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SIEMENS, George. Learning and knowing in networks: Changing roles for educators and designers. **ITFORUM for Discussion**, v. 27, p. 1-26, 2008.

SOUZA, Samir Cristino de; DOURADO, Luis. Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. **HOLOS**, v. 5, p. 182-200, 2015.

SOUZA, Viviane Maria Rosa de; DUARTE, Joslaine Chemim. A sala de aula invertida no processo ensino aprendizagem nas IES. **Caderno PAIC**, v. 18, n. 1, p. 593-604, 2017.

SWART, Ruth. A Proposed Blended Course Design for InterProfessional Education. **GSTF Journal of Nursing and Health Care (JNHC)**, v. 2, n. 1, 2017.

6

Agnes Priscila Martins de Moraes
Helena Maria Ferreira

APRENDIZADO BASEADO EM PROBLEMAS: POTENCIALIDADES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-267-0.6

INTRODUÇÃO

Entre os inúmeros desafios relacionados à prática e à formação docente (como salas de aula mal estruturadas, falta de recursos, alunos desinteressados etc.), muitos outros têm surgido a partir da necessidade de compreendermos o contexto social em que os professores e estudantes estão inseridos, bem como de analisarmos as transformações demandadas nas propostas curriculares e nas metodologias de ensino.

Nesse contexto, considerando os avanços tecnológicos e as consequentes alterações nas interações sociais, amplia-se a necessidade de repensar o processo de ensino e aprendizagem, promovendo um redimensionamento dos procedimentos metodológicos e atribuindo mais protagonismo aos discentes. Para isso, é relevante uma formação docente que possa contribuir para que as práticas pedagógicas sejam embasadas teoricamente, as metodologias estejam alinhadas às exigências da sociedade da informação e os resultados dos processos educativos sejam mais eficazes.

Nessa perspectiva, Morán comenta que “a educação formal está num impasse diante de tantas mudanças na sociedade: como evoluir para tornar-se relevante e conseguir que todos aprendam de forma competente a conhecer, a construir seus projetos de vida e a conviver com os demais” (2015, p. 15).

Ainda segundo o autor, as metodologias precisam estar alinhadas aos objetivos de ensino. Assim, para a formação de alunos proativos, a ação didática do professor deve estar pautada na participação ativa dos alunos, na resolução de situações complexas, na avaliação de resultados e na experimentação de novas possibilidades de engajamento.

Embora a discussão acerca das metodologias ativas não seja novidade no contexto educacional, observa-se, ainda, uma forte presença de práticas pautadas em tendências tradicionais, que privilegiam a transmissão de informações pelos professores e uma atitude passiva por parte dos alunos. Em contraposição a essas tendências, as metodologias ativas buscam construir um ambiente de interação, em que vários procedimentos metodológicos são utilizados para o processo de construção dos conhecimentos, o que pode favorecer a autonomia do estudante, despertar a curiosidade, estimular a tomada de decisões individuais e coletivas e propiciar uma articulação entre a escola e a vida cotidiana.

Entre as várias estratégias didáticas propostas que integram o arcabouço teórico sobre as metodologias ativas, merece destaque o método de Aprendizado Baseado em Problemas (ABP). Nesse sentido, este capítulo tem como objetivo apresentar uma discussão sobre o ABP em contextos de formação inicial de professores. Partimos do pressuposto de que as experiências vivenciadas no âmbito da formação inicial são tomadas como referências para a atuação profissional. Para ilustrar a discussão aqui apresentada, será feito um relato de experiência de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação (UFLA).

Esperamos que este capítulo possa contribuir para uma discussão sobre os processos didáticos nos cursos de formação inicial, uma vez que, segundo Gemignani (2012), além de possibilitar a ampliação de conhecimentos, o percurso formativo precisa “formar professores que aprendam a pensar, a correlacionar teoria e prática, a buscar, de modo criativo e adequado às necessidades da sociedade, a resolução dos problemas” (p. 6). Nesse contexto, as reflexões provocadas por este capítulo buscam suscitar uma discussão sobre as contribuições da proposta de Aprendizado Baseado em Problemas como uma abordagem que pode servir de referência para uma atuação construtiva, pautada em estratégias de ensino que primam pela curiosidade, pela criticidade e pela construção colaborativa.

BREVE CONCEITUAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS

Neste primeiro momento, iremos trazer reflexões teóricas acerca das metodologias ativas. Segundo Borges e Alencar (2014), as metodologias ativas podem ser compreendidas como maneiras de construir o processo de ensino-aprendizagem que os professores utilizam na busca de conduzir a formação crítica de futuros profissionais nas diferentes áreas de trabalho. Acrescentamos que “pesquisadores contemporâneos têm, nesse sentido, procurado desenvolver metodologias que sejam capazes de levar à autonomia do discente e ao autogerenciamento e corresponsabilidade pelo seu próprio processo de formação” (Pinto *et al.*, 2012, p. 79).

Dessa forma, fazer uso dessas metodologias em situações de ensino-aprendizagem pode favorecer a autonomia do estudante, despertando a curiosidade e estimulando a tomada de decisões individuais e coletivas, advindas das atividades essenciais da prática social e dos contextos dos alunos. Outra característica desse modelo pedagógico inovador é o aprendizado pela prática, de modo que a produção do conhecimento esteja vinculada aos cenários do contexto social (Wall *et al.*, 2008).

No mesmo sentido, Berbel (2011, p. 29) acredita que “as metodologias ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições para solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos”. Por meio desse tipo de estratégia metodológica, é possível desenvolver uma responsabilização por parte dos sujeitos participantes das interações que ocorrem no contexto da sala de aula (professores e alunos), bem como tornar a escola um ambiente mais democrático, em que atitudes basilares para a formação humana sejam consolidadas,

tais como “iniciativa criadora, curiosidade científica, espírito crítico-reflexivo, capacidade para autoavaliação, cooperação para o trabalho em equipe, senso de responsabilidade, ética e sensibilidade na assistência” (Mitre *et al.*, 2008, p. 2137).

Apresentando uma visão análoga, Freitas *et al.* (2009) acreditam que as metodologias ativas, no âmbito do ensino superior, funcionam como maneiras de desenvolver o processo de aprendizagem que os docentes usam para promover uma formação mais crítica e reflexiva de futuros profissionais das mais diversas áreas. Para eles, a utilização das metodologias ativas parece favorecer a autonomia do estudante, despertando a curiosidade e a busca por tomadas de decisões individuais e coletivas.

Ampliando essa discussão, Mitre *et al.* (2008) pontuam que as metodologias ativas estão alicerçadas em um princípio teórico fundamental para a construção dos processos de aprendizagem, qual seja, a autonomia, questão invocada pela teoria freiriana e que favorece o desenvolvimento do espírito crítico. Para os autores mencionados, “a educação contemporânea deve pressupor um discente capaz de autogerenciar ou autogovernar seu processo de formação” (p. 2135).

Para os autores,

a aprendizagem que envolve a auto-iniciativa, alcançando as dimensões afetivas e intelectuais, torna-se mais duradoura e sólida. Nessa perspectiva, a produção de novos saberes exige a convicção de que a mudança é possível, o exercício da curiosidade, da intuição, da emoção e da responsabilização, além da capacidade crítica de observar e perseguir o objeto — aproximação metódica — para confrontar, questionar, conhecer, atuar e re-conhecê-lo. O ato de aprender deve ser, portanto, um processo reconstutivo, que permita o estabelecimento de diferentes tipos de relações entre fatos e objetos, desencadeando ressignificações/reconstruções e contribuindo para a sua utilização em diferentes situações (Mitre *et al.*, 2008, p. 2136).

A partir das afirmações dos autores, podemos considerar que o uso de metodologias ativas, fundamentadas teoricamente e organizadas a partir de parâmetros metodológicos sistematizados, propicia o desenvolvimento de uma proposta de ensino que se desloca de uma sequência de atividades lineares para um conjunto de situações didáticas articuladas, nas quais os sujeitos compartilham interesses, dúvidas, saberes e responsabilidades.

METODOLOGIA ATIVA: APRENDIZADO BASEADO EM PROBLEMAS (ABP)

A metodologia escolhida como foco de estudos para a discussão proposta neste capítulo foi a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). Antes de discorrermos sobre a questão em evidência, é válido pontuar que alguns autores sinalizam uma diferença entre a ABP e a problematização, “que, embora distintas, apresentam muitas semelhanças, visto que ambas se propõem a romper com os métodos tradicionais de ensino-aprendizagem” (Marin *et al.*, 2010, p. 14). No entanto, não faremos essa distinção, pelo fato de um processo pressupor, intrinsecamente, o outro.

Ao buscarmos caracterizar a ABP, apoiamo-nos em Berbel (2011), que afirma:

A aprendizagem baseada em problemas (também conhecida pela sigla PBL, iniciais do termo em inglês *Problem Based Learning*) é outra modalidade inserida no conjunto das metodologias ativas, foi inicialmente introduzida no Brasil em currículos de Medicina, mas vem sendo experimentada também por outros cursos. Esta alternativa diferencia-se das demais antes apontadas, por constituir-se como o eixo principal do aprendizado técnico-científico numa proposta curricular. [...] A análise das situações leva os especialistas a determinarem quais conhecimentos são

necessários adquirir para cada uma delas, constituindo os temas de estudo. Cada tema relativo à esfera cognitiva é transformado em um problema para ser estudado e discutido pelos alunos no grupo tutorial. A esfera cognitiva do PBL deve garantir que o aluno estude situações suficientes para se capacitar a procurar o conhecimento por si mesmo quando se deparar com uma situação problema ou um caso clínico (Berbel, 2011, p. 32).

Embora haja diferenças entre as teorias estudadas, podemos considerar que essa metodologia apresenta como ponto de partida a participação dos alunos como sujeitos da aprendizagem na análise de uma situação dilemática proposta pelo professor. De tal forma, “esta metodologia caracteriza-se pela busca de informações sobre o problema escolhido” (Gemignani, 2012, p. 7), a partir de estratégias que ampliam o interesse dos alunos pela aprendizagem. Com base em um desafio, cada discente poderá se envolver com as questões estudadas, buscar alternativas para a resolução do problema em pauta, examinar e refletir sobre possíveis soluções, realizar associações com a vida cotidiana e ressignificar suas descobertas. Ao sentir-se provocado, o aluno poderá exercitar a liberdade e a autonomia na realização de escolhas e na tomada de decisões.

Nessa direção, a perspectiva do ABP pode fomentar o desenvolvimento profissional na formação inicial, possibilitando aos futuros professores a aquisição de “competências éticas, políticas e técnicas, dotados de conhecimento, raciocínio, crítica, responsabilidade e sensibilidade para as questões da vida e da sociedade, capacitando-os para intervirem em contextos de incertezas e complexidades” (Mitre *et al.*, 2008, p. 2135).

Essa formação ampliada de competências se deve à dimensão procedimental requerida pelo método, que prevê etapas sistematizadas e, ao mesmo tempo, dinâmicas para o encaminhamento das práticas educativas. De início, tem-se a observação da realidade, a discussão em pequenos grupos, a reflexão e a análise da natureza do problema, o levantamento de possíveis hipóteses sobre as causas e a busca de soluções.

Nessa direção, compreendemos que a utilização dessa estratégia metodológica pode favorecer o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a concepção de que o docente é o detentor do conhecimento se transforma em professor mediador de conhecimentos, que podem e devem ser construídos com a coparticipação de todos os sujeitos envolvidos na sala de aula.

Em face do exposto, podemos acrescentar que, segundo Gomes *et al.* (2010), o ABP possibilita a implementação de novas maneiras de ensinar e aprender, nas quais alunos e docentes são coparticipantes do processo e estabelecem entre si uma relação dialógica. As transferências de conhecimentos e a memorização vão sendo substituídas pela construção ativa do saber, por meio da vivência de situações reais ou simuladas da prática profissional. Dessa maneira, o autor pressupõe a indissociabilidade entre a produção do conhecimento e sua prática.

Proporcionando uma visão numa perspectiva mais ampla, Gemignani (2012) mostra que para que haja a sistematização dos procedimentos metodológicos é necessário seguir alguns passos:

- Observação da Realidade: o grupo analisa e discute o seu nível de conhecimento sobre o assunto observado; identifica aquilo que na realidade está inconsistente, preocupante, problemático.
- Pontos-Chave: neste momento, é feita uma síntese do que é importante investigar sobre o problema, visando à transformação da realidade.
- Teorização: os elementos do grupo checam o que já sabem e analisam o que precisam saber para pesquisar a resposta aos problemas levantados.
- Hipóteses de Solução: individualmente buscam as fontes de informações que darão subsídios às propostas de suas hipóteses.

- Aplicação à Realidade: voltam ao grupo para trocar informações e organizar o conhecimento adquirido, aplicam ou propõem intervenções na realidade e socializam o resultado para outros sujeitos (Gemignani, 2012, p. 7-8).

O fato de a proposta de ensino tomar como ponto de partida o contexto e voltar-se para uma aplicação/intervenção propicia a instauração de um processo de aprendizado mais significativo, mobilizando conhecimentos prévios e promovendo interações, o que dinamiza o desenvolvimento de uma prática pedagógica ética, crítica, reflexiva e transformadora. Isso ultrapassa os limites do treinamento puramente técnico para efetivamente alcançar a formação de sujeitos como seres históricos, inscritos na dialética da ação-reflexão-ação e na construção colaborativa dos conhecimentos.

Assim, “os estudantes que participam de metodologias ativas de aprendizagem exercitam transformar os impasses e impossibilidades em trabalhos e ações possíveis” (Gomes *et al.*, 2010, p. 187). Os autores asseveram que a prática educativa deve colocar questões em lugar de respostas e tornar a reflexão uma prática cotidiana do processo de aprendizagem.

Dessa maneira, acreditamos que “as estratégias problematizadoras de ensino surgem para ampliar as possibilidades de construção do conhecimento dos estudantes e associá-la a uma profunda observação crítica da realidade, o que implica a revisão da lógica avaliativa” (Gomes *et al.*, 2010, p. 191).

A partir das reflexões propostas, podemos reiterar que o trabalho na perspectiva do ABP pode se constituir como uma importante estratégia para dinamizar as aulas e abordar os problemas inerentes a cada profissão em formação. Nesse sentido, consideramos relevante articular a proposta do ABP ao contexto da formação de professores, uma vez que pode ampliar os horizontes metodológicos e favorecer um desenvolvimento profissional mais reflexivo.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E METODOLOGIAS ATIVAS: ARTICULANDO TEORIA E PRÁTICA

Uma proposta de uma educação transformadora, que traga ganhos para a realidade social em que estamos inseridos, pressupõe um compromisso ético com os processos de ensino e de aprendizagem. Assim, do ponto de vista do ensino, é necessária a abertura para a construção e/ou para o redimensionamento de paradigmas, com o comprometimento do professor com a inovação pedagógica. De acordo com Demo, “só inova quem sabe primeiro inovar-se. Não é factível que um sujeito inove, permanecendo, ele mesmo, o mesmo” (2000, p. 20). Do ponto de vista da aprendizagem, é relevante pontuar a importância de uma resignificação de concepções, que se deslocam de uma posição receptiva para uma dimensão construtiva, enfatizando o desenvolvimento da autonomia e do senso crítico, de modo a articular consistentemente as dimensões humanas, técnica e político-social (Candau, 1991).

Para que isso aconteça efetivamente, as metodologias ativas podem se constituir como uma estratégia notavelmente eficiente, a ser trabalhada no contexto escolar com o intuito de melhorar a qualidade de vida e dialogar com o contexto social em constante transformação. Nesse sentido, essa visão transformadora parece exigir mudanças didáticas nos currículos, pois muitas abordagens ainda vigentes estão sobrecarregadas de conteúdos desvinculados das questões ideológicas, históricas e culturais que constituem o cotidiano social dos alunos e que possibilitam a formação de sujeitos críticos, com capacidade de aprender a aprender, de resolver problemas, de ter autonomia para a tomada de decisões, de trabalhar em equipe, de respeitar o pluralismo de ideias, de defender um ponto de vista e de ter uma postura ética.

Nessa direção, podemos compreender que

a educação contemporânea requer de docentes e discentes a atitude de corresponsabilidade e autogestão em relação ao processo de aprendizagem. Nesse sentido, no âmbito da formação para a docência, de modo mais específico, é necessário que as instituições de ensino superior promovam inovações didáticas que tornem a aprendizagem significativa (Pinto *et al.*, 2012, p. 76).

Em relação a isso, Barbosa e Moura (2013) postulam que, por mais que tenhamos avançado em relação às teorias de ensino e de aprendizagem e ao uso de métodos mais interativos, ainda existem grandes desafios pedagógicos em relação à participação ativa dos alunos no contexto escolar. Segundo os autores, é justamente no espaço da sala de aula, nas relações entre o professor e os alunos, que essas transformações produzem mais efeitos positivos.

Para a construção de um diálogo ativo entre os sujeitos que compõem as cenas educativas, o percurso formativo é essencial para a instauração de uma cultura pedagógica de participação e de um questionamento reconstrutivo. Essa cultura pressupõe a construção de uma prática que possibilite aos sujeitos da ação educativa – docentes e alunos – a compreensão crítica e a participação ativa na realidade social na qual estão inseridos. Assim, a ação educativa poderá ser dimensionada em uma perspectiva que “articule teoria e prática, qualidade formal e política, inovação e ética”, de modo sistematizado nas situações do cotidiano escolar (Demo, 1996, p. 1).

Nesse sentido, é importante destacar que, de acordo com Morán (2015, p. 2)

o papel do professor é mais o de curador e de orientador. Curador, que escolhe o que é relevante entre tanta informação disponível e ajuda a que os alunos encontrem o que procuram. Curador, no sentido também de cuidador: ele é atento a cada um, dá apoio, acolhe, estimula, valoriza e inspira. Orienta a classe, os grupos e cada aluno.

Ele tem que ser competente intelectualmente, afetivamente e gerencialmente (ministrar aprendizagens múltiplas e complexas). Isso exige profissionais mais bem preparados, remunerados, valorizados.

Ao abordar o papel do professor, Morán denota um posicionamento que atribui protagonismo aos agentes da ação educativa. Desse modo, não minimiza a importância do professor na organização dos processos de ensino e de aprendizagem, nem superestima o protagonismo dos discentes. Nos processos de interação, ambos – professores e alunos – precisam ocupar seus espaços sociais, exercer suas responsabilidades, atuar colaborativamente e sensibilizar-se pelo outro.

Para o desenvolvimento de ações didáticas que possibilitem a criação de situações mais interativas, consideramos que as metodologias ativas poderão contribuir para uma formação inicial mais eficiente.

Nessa direção, Berbel postula que as alternativas de metodologias ativas

colocam o aluno diante de problemas e/ou desafios que mobilizam o seu potencial intelectual, enquanto estuda para compreendê-los e ou superá-los. Os estudantes necessitam de informações, mas são especialmente estimulados a trabalhar com elas, elaborá-las e reelaborá-las em função do que precisam responder ou equacionar. Nesse caminho, é possível que ocorra, gradativamente, o desenvolvimento do espírito científico, do pensamento crítico, do pensamento reflexivo, de valores éticos, entre outras conquistas dessa natureza, por meio da educação, nos diferentes níveis, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia na formação do ser humano e de futuros profissionais (Berbel, 2011, p. 34).

Nessa perspectiva, podemos citar Bonwell e Eison (1991, *apud* Barbosa; Moura, 2013), que discorrem sobre diferentes estratégias que possibilitam o uso de metodologias ativas em sala de aula. Entre elas, podemos destacar a discussão de temas e tópicos para aperfeiçoamento da formação docente; a utilização de trabalhos em

equipe; estudos de caso na área de formação de professores; a discussão a respeito de temas da atualidade; a criação de ideias (*brainstorming*) para solucionar problematizações; a construção de mapas conceituais para explicar conceitos e ideias; a simulação de situações reais para exemplificar questões cotidianas; a geração de sites ou redes sociais para aprendizagens cooperativas; e, por fim, a criação de questões de pesquisa na área científica e tecnológica formativa.

Complementando o exposto, Berbel (2011) afirma que a inclusão dessas metodologias pode favorecer o desenvolvimento de processos de aprendizagem mais autônomos, ao apresentar ao estudante oportunidades de problematização de situações do cotidiano da escola. A partir da proposição de situações-problema, os professores em formação revisitam suas experiências, realizam contrapontos com referenciais teóricos e metodológicos, reelaboram pontos de vista, ampliam concepções, ressignificam processos e se formam de modo reflexivo para o exercício da docência. Assim, podemos entender que

educar para a autonomia significa também, consequentemente, um ato político e, para o campo de formação profissional e ou formação de professores, um ato político-pedagógico (Berbel, 2011, p. 30).

Nessa perspectiva, cremos que a utilização de metodologias ativas exige do docente um ensino mais flexível e com maior habilidade de articulação, pois elas são ferramentas para transformar os indivíduos e permitir que eles transformem o contexto ao seu redor. Por isso, é relevante considerar que

as técnicas de ensino devem possibilitar que se trabalhe o conjunto das questões, estimulando a comunicação, o trabalho em equipe [...] bem como as formas de convivência, permitindo a manifestação e levando em conta o tempo de aprendizagem de cada aluno (Wall *et al.*, 2008, p. 516).

Ainda discorrendo sobre a temática, podemos acrescentar que, para os autores supracitados, quando o processo de ensino-aprendizagem acontece por meio da utilização de metodologias

ativas, o estudante passa a ter o papel principal no seu aprendizado e o docente se torna o mediador ou facilitador desse conhecimento. Por isso, a inclusão das metodologias ativas em cursos de graduação pode trazer inúmeros desafios, como, por exemplo, questões estruturais das instituições até as transformações de conceitos pedagógicos nos docentes e nos estudantes - crenças, valores, modos de fazer, ensinar, etc.

Desse modo, os licenciandos podem desenvolver uma consciência social transformada, no sentido de não se formar profissionais de forma “mecanizada ou normativa”, mas sim buscando revelar a individualidade de cada um e promover a reflexão e conscientização social, tão importantes para o sucesso profissional em qualquer campo do conhecimento.

Na busca da articulação entre teoria e prática, relatamos, a seguir, uma experiência vivenciada em um componente curricular de um curso de licenciatura em Letras.

ANÁLISE DE UM PERCURSO FORMATIVO

O relato apresentado foi produzido a partir das experiências vivenciadas durante a oferta do componente curricular intitulado “Discurso Ambiental e Cidadania”, para licenciandos do curso de Letras da Universidade Federal de Lavras. Considerando a legislação que regulamenta o processo de formação de professores no Brasil, foi proposto o desenvolvimento de um projeto integrador, cuja temática transversal foi o meio ambiente.

Assim, esta pesquisa buscou analisar a experiência de uso de metodologias e práticas inovadoras, que procuraram oferecer ao professor em formação um percurso diferenciado e transformador em meio às práticas tradicionalmente vivenciadas ao longo da trajetória estudantil.

A partir de registros das atividades propostas pela professora durante o desenvolvimento do componente curricular analisado neste trabalho, pudemos constatar as potencialidades das metodologias ativas para a formação do professor de línguas, bem como as habilidades que puderam ser aperfeiçoadas a partir da realização das atividades. Essas habilidades envolvem a apropriação de conceitos que são basilares para a compreensão da perspectiva discursiva da linguagem e para uma formação docente pautada nos preceitos dos multiletramentos.

O quadro a seguir apresenta uma síntese dos tipos de metodologias ativas e das habilidades de uso da linguagem articuladas às atividades desenvolvidas e aos conceitos básicos explorados no decorrer da disciplina. Para efeitos didáticos, as análises serão apresentadas sob a forma de quadro para facilitar a compreensão, com uma breve enumeração das atividades realizadas, habilidades exploradas e conceitos basilares para a formação do professor de língua portuguesa.

Quadro 1 - Habilidades de usos de linguagem exploradas na experiência de uso de metodologias ativas

Aulas presenciais e atividades	Habilidades de usos da linguagem	Conceitos basilares
Atividade 1: aula presencial	<ul style="list-style-type: none">- Percepção da importância da problematização para a mobilização de interesse pela participação ativa nas interações. A discussão, ao final da aula, focou em questões que buscaram a compreensão do conceito de dialogicidade para a qualidade do processo educativo.- Percepção da importância dos conhecimentos prévios para a compreensão de uma realidade: compreensão do conceito de interdiscursividade para a qualidade do processo educativo.	<ul style="list-style-type: none">• A dialogicidade pode ser entendida em várias dimensões porque (1) todo dizer orienta-se pelo "já-dito", responde a outros enunciados e faz parte do "grande diálogo"; (2) todo enunciado é orientado a uma resposta, não somente porque a aguarda, mas pela própria antecipação da réplica, que, portanto, o condici; (3) há uma dialogia interna, ou seja, devido ao enunciado ser heterogêneo, por estar já povoado por outras vozes, por ser o ponto de encontro entre diferentes vozes sociais, diferentes perspectivas (ou quadros axiológicos). (Quast, 2016). A noção de dialogicidade pode propiciar uma ressignificação do processo de formação docente, pois permite analisar as contribuições do contexto social imediato e do ambiente social mais amplo para a organização das formas de dizer e para a qualidade das interações.• A interdiscursividade pode ser considerada uma propriedade constitutiva da existência do discurso. Ela está diretamente implicada com a leitura e a produção de textos, práticas sociais que mobilizam os discursos. Entender o encontro e/ou confronto de vozes é experimentar, como leitor, o trabalho de significar os já-ditos, situá-los em uma rede de sentidos e à luz de suas condições de produção. Esse processo, na produção de textos, pode exigir do enunciator uma negociação com as vozes, registradas explicitamente ou não, na materialidade do texto. Nesse trabalho linguístico e discursivo, o enunciator constrói, a partir de uma posição enunciativa, um diálogo com o outro.

Aulas presenciais e atividades	Habilidades de usos da linguagem	Conceitos basilares
Atividade 2: Observação da realidade	<p>- Percepção da importância da articulação entre conteúdos do ensino e a realidade social para a contextualização das práticas de ensino: Compreensão do conceito de condições de produção dos textos (como e em que condições os discursos são construídos).</p> <p>Percepção da importância de saberes relacionados à multimodalidade para a constituição das interações mediadas pelas tecnologias.</p>	<ul style="list-style-type: none">Condições de produção são as características básicas do contexto interlocutivo acionadas pelos sujeitos, de forma consciente ou inconsciente, no decorrer do processo de elaboração do texto oral ou escrito. De forma geral, as condições às quais o produtor de textos precisa atender situam-se em um determinado tempo, espaço e cultura e estão, em primeira instância, relacionadas aos seguintes aspectos: conteúdo temático (assunto tratado no texto), interlocutor visado (sujeito a quem o texto se dirige e que pode ser conhecido ou presumido), objetivo a ser atingido (propósito que motiva a produção), gênero textual próprio da situação de comunicação (regras de jogo, conto, parlenda, debate, publicidade, tirinha etc.), suporte em que o texto vai ser veiculado (jornal mural, jornal da escola, rádio comunitária, revista em quadrinhos, panfleto etc.) e, até mesmo, ao tom a ser dispensado ao texto (formal, informal, engraçado, irônico, carinhoso etc.). É preciso destacar que essas condições costumam variar bastante nos contextos de produção (Marcuschi, 2005).A multimodalidade está relacionada à variedade de modos de comunicação existentes na sociedade e que integram os processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Nessa nova perspectiva, que se opõe às abordagens educacionais ocidentais mais tradicionais, devem-se considerar os modos de comunicação linguísticos – a escrita e a oralidade –, visuais – imagens, fotografias – ou gestuais. Dessa forma, os professores precisam preocupar-se, atualmente, em ensinar não só as habilidades técnicas necessárias para manusear os diferentes meios de comunicação, mas também o metac conhecimento necessário para compreender, de maneira integrada e significativa, as diferentes mídias e seu funcionamento.Os usuários transitam entre modos e meios de comunicação de acordo com o que denominamos “interesses”, e é muito importante, em termos de competência comunicativa, compreender as escolhas dos usuários nas novas mídias – tão importante quanto era compreendê-las na mídia impressa ou em outras mídias mais tradicionais. A questão central permanece sendo que os modos e os meios de comunicação são recursos dos quais nos apropriamos para produzir sentidos.Os educadores precisam, portanto, levar os alunos a desenvolver o conhecimento e as habilidades necessárias para produzir sentidos. A questão da escola é tomar essas linguagens múltiplas como objeto de discussão, contribuindo para uma recepção mais crítica e consciente (Street, 2014).

Aulas presenciais e atividades	Habilidades de usos da linguagem	Conceitos basilares
Atividade 3: Questionário: tema transversal	<ul style="list-style-type: none">• Percepção do conceito de transversalidade.	Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses; - Estabelecer/ considerar os objetivos de leitura. - Estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças. - Estabelecer expectativas; - Localizar/recuperar informação. - Inferir ou deduzir informações implícitas. - Reconhecer/inferir o tema. - Articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros etc. – reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens. - Buscar, selecionar, tratar, analisar e usar informações, tendo em vista diferentes objetivos. Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses; - Estabelecer/ considerar os objetivos de leitura. - Estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças. - Estabelecer expectativas; - Localizar/recuperar informação. - Inferir ou deduzir informações implícitas. - Reconhecer/inferir o tema. - Articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros etc. – reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens. - Buscar, selecionar, tratar, analisar e usar informações, tendo em vista diferentes objetivos. - Manejar de forma produtiva a não linearidade da leitura de hipertextos e o manuseio de várias janelas, tendo em vista os objetivos de leitura (Brasil, 2017).
Atividade 4: Questionário: meio ambiente	<ul style="list-style-type: none">• Percepção das bases conceituais que envolvem a temática do meio ambiente e da educação ambiental.	
Atividade 5: Questionário: meio ambiente	<ul style="list-style-type: none">• Percepção das bases conceituais e legais que envolvem a temática do meio ambiente e da educação ambiental.	
Atividade 6: Aula presencial 2	<ul style="list-style-type: none">• Construção do conceito gêneros discursivos (o projeto de intervenção envolve a exploração de um gênero com a temática transversal: meio ambiente).• Percepção da organização do gênero “plano de aula”	Os gêneros discursivos são nossos conhecidos e são reconhecidos tanto pela forma de composição dos textos a eles pertencentes como pelos temas e funções que viabilizam e o estilo de linguagem que permitem. Os textos pertencentes a um gênero é que possibilitam os discursos de um campo ou esfera social. A forma composicional, o tema e o estilo não são dissociáveis uns dos outros. O tema é mais que meramente o conteúdo, assunto ou tópico principal de um texto (ou conteúdo temático). O tema é o conteúdo enfocado com base em uma apreciação de valor, na avaliação, no acento valorativo que o locutor (falante ou autor) lhe dá. O tema é o sentido de um dado texto/ discurso tomado como um todo, “único e irrepetível”, justamente porque se encontra viabilizado pela apreciação de valor do locutor no momento de sua produção. É pelo tema que a ideologia circula. A forma de composição e o estilo do texto servem para fazer ecoar o tema daquele texto. O estilo refere-se às escolhas linguísticas que fazemos para expressar o que queremos dizer (“vontade enunciativa”) e para gerar o sentido desejado. Essas escolhas podem envolver léxico (vocabulário), estrutura frasal (sintaxe), registro linguístico (formal/informal, gírias) etc. Todos os aspectos da gramática estão envolvidos. Mas o que é a forma de composição? Ela é a organização e o acabamento do enunciado, do texto como um todo. Está relacionada ao que a teoria textual chama de “estrutura” do texto, à progressão temática, à coerência e à coesão do texto.

Aulas presenciais e atividades	Habilidades de usos da linguagem	Conceitos basilares
Atividade 7: Projeto de intervenção	<ul style="list-style-type: none">Percepção dos modos de organização do gênero discursivo “aula” e a sua importância para a promoção de aprendizagens e para a qualidade das interações.	O gênero “aula” é um tipo de gênero que abrange o discurso do professor em sala de aula, pois os propósitos intencionais desse discurso provêm tanto de uma parte previamente planejada quanto das contribuições dos interlocutores para a efetivação desse discurso. Além disso, o gênero inclui as reflexões e conclusões do docente, que se encontra na negociação de sentido em sala de aula. A produção desse gênero é composta por partes planejadas e não-planejadas. Para que esse gênero funcione, o planejamento do professor deve ter uma intenção clara ao preparar a aula, e essa intenção precisa ser compreendida pelos discentes para que a aula flua e resulte na aprendizagem do conteúdo e das habilidades pretendidas.
Atividade 8: Produção de <i>paper</i>	<ul style="list-style-type: none">Percepção da importância do letramento acadêmico para a formação pessoal, acadêmica e profissional.Percepção das características formais, textuais e discursivas de cada um dos gêneros discursivos produzidos.Experienciação de situações de escrita colaborativa.Compreensão do conceito de transversalidade aplicado ao ensino de língua portuguesa.	<ul style="list-style-type: none">Letramentos acadêmicos: No desenvolvimento do letramento acadêmico, as questões de escrita e de aprendizagem devem ser consideradas mais do ponto de vista epistemológico e identitário, do que uma questão de aquisição de habilidades ou de socialização acadêmica apenas, apesar de que essas perspectivas não se excluem, tendo-se em vista que ao estudante devem ser oferecidos instrumentos que lhe permitam transitar entre elas de acordo com o contexto e com o objetivo da atividade. O letramento nesses contextos ser conceituado a partir de três perspectivas que se sobrepõem: (1) um modelo de estudo de habilidades (habilidades individuais e cognitivas e focaliza as características linguístico-discursivas, presumindo que o estudante possa fazer transferências desse conhecimento de um contexto para outro); (2) um modelo de socialização acadêmica (aculturação aos discursos e aos gêneros específicos das disciplinas e dos conteúdos, ou seja, o estudante adquire os modos de falar, de escrever, de pensar e de usar o letramento que os membros tipificados de uma disciplina ou área temática usam) e (3) um modelo de letramentos acadêmicos (diz respeito ao fazer sentido, à identidade, ao poder, à autoridade e aos princípios de natureza institucional, políticos e ideológicos, do que “conta como conhecimento em qualquer contexto acadêmico”) (Cruz, 2011).Desenvolvimento profissional do docente de Língua Portuguesa: Produção de textos para uma análise crítica de atividade realizada - formação do professor reflexivo. A Formação Inicial pode ser decisiva para o desenvolvimento profissional dos professores, no sentido da autonomia, da competência técnico/política e da responsabilidade social, pois, durante esse período, os futuros professores devem incorporar competências e habilidades de distintas naturezas, que os tornarão capazes de propor diferentes conteúdos a serem ensinados e, também, diversas maneiras de ensinar.
Atividade 9: Produção de relatório		
Atividade 10: Produção de pôster		

Aulas presenciais e atividades	Habilidades de usos da linguagem	Conceitos basilares
		<ul style="list-style-type: none"> Escrita colaborativa: É relevante priorizar uma formação mais crítica e reflexiva, em que se possa não apenas abordar a questão dos multiletramentos e da aprendizagem mediada pela tecnologia, mas também possibilitar aos professores em formação inicial a experiência de aprendizagem com a utilização dos novos recursos e ferramentas tecnológicas. Possibilitar o desenvolvimento de uma nova forma de escrita colaborativa é adotar uma nova forma de ensinar, aprender e construir conhecimento, que pode ser otimizada pelos novos e diferentes recursos tecnológicos, ou seja, uma nova geração de ambientes propícios para a aprendizagem baseada na Web, que instigam o desenvolvimento de práticas coletivas (Bedran, 2015). Transversalidade e o ensino de língua portuguesa: Os temas transversais oferecem inúmeras possibilidades para o uso “vivo” da palavra, permitindo articulações com a área de Língua Portuguesa, como: a) a possibilidade de expressar-se autenticamente sobre questões reais; b) a diversidade de pontos de vista e as formas de enunciá-los; c) a convivência com outras posições ideológicas, permitindo o exercício democrático; d) os domínios lexicais articulados às diversas temáticas.
Atividade 11: Análise de vídeo	Percepção acerca das diferentes semioses constitutivas do vídeo e seus efeitos no processo de construção de sentidos e de um discurso ambiental.	<ul style="list-style-type: none"> Importância do trabalho com a multissemioses: Para se trabalhar a leitura e a escrita hoje, é crucial que a educação linguística focalize “os usos e práticas de linguagens (múltiplas semioses), para produzir, compreender e responder a efeitos de sentido, em diferentes contextos e mídias” (Rojo, 2009, p. 119).
Atividade 12: Aula presencial 3	Percepção da importância da sistematização dos resultados de um processo educativo: socialização das aprendizagens e uso da fala pública.	O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especificamente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro (Parecer CNE/CES 492/2001). Para os PCN, ensinar a língua oral deve significar, para a escola, possibilitar o acesso a usos de linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, considerando a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Tal ensino não significa apenas trabalhar a capacidade de falar em geral, mas sim desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa.
Atividade 13: Produção de comentário – avaliação da disciplina	<ul style="list-style-type: none"> Percepção crítica de situações propiciadas pela disciplina e da própria formação. 	Para Castanheira <i>et al.</i> (2005) atualmente, com a globalização, têm-se um acadêmico diferenciado, que não aceita aprender por aprender, e por esta razão um desenvolvimento de novas metodologias de ensino, pois as técnicas de aprendizado tiveram que se adaptar a essa realidade, para atender necessidades antes desconhecidas.

Fonte: Morais (2018).

Em relação ao uso de metodologias ativas na formação inicial de professores, mais notadamente do Aprendizado Baseado em Problemas (ABP), ficam explícitas as possibilidades de problematização de discursos, crenças e ideologias relacionadas aos conceitos e às concepções que são basilares para uma formação reflexiva do professor de Língua Portuguesa. Desse modo, no âmbito do campo das linguagens, o ABP se configura de modo diferenciado, pois não se constrói uma sistematização de procedimentos metodológicos sob a forma de passos, mas se estabelece uma relação dinâmica entre eles. Assim, a partir de uma questão dilemática, várias questões podem ser problematizadas. Nesse contexto, podem ser propostas estratégias para a resolução dos problemas; entretanto, várias questões vão emergindo e vão constituindo identidades, discursos, modos de fazer e de conceber a prática pedagógica. Formar um professor de línguas é torná-lo capaz de ocupar um lugar no mundo, não apenas um lugar social, mas também um lugar discursivo.

Diante do exposto, Grigoletto (2005, p. 5) afirma que

o lugar que o sujeito ocupa na sociedade é determinante do/no seu dizer. No entanto, ao se identificar com determinados saberes, o sujeito se inscreve em uma formação discursiva e passa a ocupar, não mais o lugar de sujeito empírico, mas sim o de sujeito do discurso. Então, para discutir a diferença entre lugar social (sujeito empírico) e lugar discursivo (sujeito do discurso), parto da exterioridade, resgatando a noção de formação social, na qual o sujeito empírico está inscrito.

Nessa perspectiva, formar profissionais da área de Letras para o exercício da docência implica problematizar não apenas os conteúdos e metodologias de ensino, mas também a constituição dos sujeitos na/pela linguagem.

A seguir, apresentamos quatro depoimentos de licenciandos sobre as experiências formativas em relação à avaliação do uso do ABP.

Quadro 2 - Depoimentos de licenciandos acerca das experiências com o ABP

A1: "E, analisando o ensino-aprendizagem baseado em problemas, que foi um dos métodos que experimentamos no Seminário Ambiental, percebi que seu objetivo foi nos provocar e fazer com que buscássemos uma possível solução para um problema real (no caso, o problema ambiental). Assumimos um lugar de protagonistas, nós fizemos nossas próprias pesquisas e buscamos conhecimentos para desenvolvê-la. Deixamos o papel de receptores passivos e assumimos outro posicionamento que nos permitiu desfrutarmos da nossa própria criatividade. [...] Já com essas aulas diferenciadas nós pudemos aprender muitas coisas novas, não somente coisas relacionadas à disciplina como também pudemos aprender novos meios e como nos virar com essas novas maneiras de dar aula."

A2: "O ensino-aprendizagem baseado em problemas foi um exercício bem interessante. É um tipo de exercício que faz com que o aluno desenvolva pensamento crítico, já que podíamos ou não concordar com as afirmações feitas nos exemplos dados. Como futuros professores, podemos aplicar esse tipo de exercício para ajudar nossos alunos a desenvolverem posturas críticas diante de vários temas da sociedade."

A3: "Além de formar alunos, formamos sujeitos que pertencem e agem no meio ao qual estão inseridos, e a discussão de problemas sociais contribui para a formação da criticidade."

Fonte: Morais (2018).

No que tange às contribuições do ABP, os alunos, a partir das experiências vivenciadas, apontaram as possibilidades de aprofundamento de uma questão concreta do cotidiano social, a assunção de uma posição de sujeitos do/no processo de aprendizagem, a busca de alternativas para o problema proposto, a mobilização da capacidade criativa, a aprendizagem de conteúdos e de metodologias, o desenvolvimento do pensamento crítico, a defesa de um ponto de vista e a intervenção na sociedade.

Segundo Perrenoud (2002), a prática reflexiva do professor (e, provavelmente, do aluno também) mobiliza saberes teóricos e metodológicos sem, no entanto, se reduzir a eles. Para o autor,

ela não pode ser ensinada. Pertence ao âmbito das disposições interiorizadas, entre as quais estão as competências, bem como uma relação reflexiva com o mundo e com o saber, a curiosidade, o olhar distanciado, as atitudes e a vontade de compreender (p. 81).

Nesse sentido, podemos considerar que o ABP, além de qualificar o desenvolvimento profissional no âmbito da formação inicial, pode contribuir para a experimentação de metodologias que poderão se constituir como referências para atuações didáticas futuras, promovendo uma interação crítica e uma articulação entre a escola e a vida cotidiana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao apresentarmos o objetivo deste capítulo, partimos do pressuposto de que as experiências vivenciadas no âmbito da formação inicial são tomadas como referências para a atuação profissional. Nesse sentido, consideramos relevante sistematizar a experiência vivenciada em um percurso de formação de professores durante o desenvolvimento de um projeto interdisciplinar voltado para as questões ambientais em um curso de licenciatura em Letras. Assim, buscamos destacar as contribuições do Ensino Baseado em Problemas (EBP), uma das estratégias que compõem o conjunto de procedimentos conhecidos como metodologias ativas.

Esta experiência, por nós vivenciada, representou uma oportunidade de reflexão acerca da estratégia EBP em um curso de formação inicial de professores na área de linguagens.

Podemos considerar que a experiência e a possibilidade de refletir sobre ela viabilizaram:

- a. uma resignificação de concepções relacionadas às teorizações sobre a temática;
- b. uma reanálise de processos metodológicos que precisam contemplar as especificidades do campo de conhecimento;

- c. uma reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem e sobre a própria formação, uma vez que os alunos em formação analisaram as experiências com EBP;
- d. uma discussão sobre as habilidades contempladas pelas atividades propostas;
- e. uma sistematização dos conceitos basilares que constituem as dimensões linguísticas e discursivas da formação do profissional de Letras;
- f. uma revisão da natureza das atividades propostas e de sua adequação ao contexto de uma proposta pautada na problematização;
- g. uma atuação mais atenta aos comportamentos e atitudes dos professores em formação;
- h. um cuidado com a articulação entre teoria e prática, entre pensar e fazer, e a busca de um equilíbrio entre práticas de ensino ideais e práticas de ensino possíveis;
- i. uma organização didática das propostas de ensino, contemplando os objetivos de cada atividade e os resultados alcançados.

A partir do trabalho realizado, constatamos que a universidade, ao atentar-se para a qualificação das atividades de práticas de ensino, pode favorecer a formação de professores mais reflexivos e conscientes de seu papel de gerenciar as situações de ensino. Nesse sentido, a proposta de trabalho com o EBP pode representar uma estratégia para aproximar a formação dos problemas do cotidiano profissional, favorecendo o desenvolvimento da autonomia, o posicionamento crítico e o trabalho colaborativo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães de. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. **Boletim Técnico do Senac**, v. 39, n. 2, p. 48-67, 2013. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/349>. Acesso em 10 abr. 2019.

BEDRAN, Patrícia Fabiana. A escrita colaborativa em um contexto de formação de professores de língua. **Raído**, [S. l.], v. 9, n. 18, p. 59-84, 2015. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/Raído/article/view/3944>. Acesso em 12 jul. 2018.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/download/10326/10999>. Acesso em 12 jun. 2019.

BORGES, Tiago Silva; ALENCAR, Gidélia. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**, n. 4, p. 119-143, jul./ago. 2014. Disponível em: https://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2014_2/08_METODOLOGIAS_ATIVAS_PROMOCAO.doc. Acesso em 12 jun. 2019.

CANDAU, Vera Maria. **Repensando a Didática**. Campinas: Papirus, 1991.

CASTANHEIRA, Ana Maria Porto; MASSON, Terezinha Jocelen; MIRANDA, Leila F; MENDES, Marcel. Avaliação e formação de docentes sob a ótica do SINAES. *In*: Congresso Brasileiro do Ensino de Engenharia, 33, 2005, Campina Grande, PB. **Anais eletrônicos** [...]. Campina Grande, PB: [s.n.], 2005. Disponível em: <https://www.abenge.org.br/cobenge/legado/arquivos/14/artigos/SP-7-39822850891-1117457124164.pdf>. Acesso em 10 maio 2019.

CRUZ, Maria Emilia Almeida da. O letramento acadêmico como prática social: Novas abordagens. **Gestão e Conhecimento**, v. 4, n. 1, jul./ nov., 2011. Disponível em: <https://www.pucpcaldas.br/graduacao/administracao/revista/artigos/v4n1/v4n1a1.pdf>. Acesso em 12 jun. 2019.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1996.

DEMO, Pedro. **Educação e Conhecimento**: relação necessária, insuficiente e controversa. Petrópolis: Vozes, 2000.

FREITAS, Valéria da Penha Valéria da Penha; CARVALHO, Raquel Baroni de; GOMES, Maria José; FIGUEIREDO, Márcia Cançado Figueiredo; FAUSTINO-SILVA, Daniel Demétrio. Mudança no processo ensino-aprendizagem nos cursos de graduação em odontologia com utilização de metodologias ativas de ensino e aprendizagem. **Revista da Faculdade de Odontologia**. Universidade de Passo Fundo, v. 14, p. 163-167, 2009. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rfo/article/download/707/462/2668>. Acesso em 10 abr. 2019.

GEMIGNANI, Elizabeth Yu Me Yut. Formação de professores e metodologias ativas de ensino-aprendizagem: ensinar para a compreensão. **Fronteiras da Educação (online)**, v. 1, p. 1-27, 2012. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8002882/mod_resource/content/1/Formacao_de_Professores_e_Metodologias_A.pdf. Acesso em 12 jun. 2019.

GOMES, Andréia Patrícia; ARCURI, Mariana Beatriz; CRISTEL, Etelka Czako; RIBEIRO, Regina Meireles; SOUZA, Luciana M. Borges da Matta; SIQUEIRA-BATISTA, Rodrigo. Avaliação no Ensino Médico: o papel do portfólio nos currículos baseados em metodologias ativas. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 34, p. 390-396, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/NYQ33J3QVPp7V5gsFNJhGmb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso 20 jul. 2019.

GRIGOLETTO, Evandra. Do lugar social ao lugar discursivo: o imbricamento de diferentes posições-sujeito. *In*: II Seminário de Estudos em Análise do Discurso, 2., 2005, Porto Alegre. **Anais [...]** Porto Alegre: UFRGS, 2005. p. 1-11. Disponível em: <http://anaisdosead.com.br/2SEAD/SIMPOSIOS/EvandraGrigoletto.pdf>. Acesso em: 30 set. 2019.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MARIN, Maria José Sanches; LIMA, Edna Flor Guimarães; PAVIOTTI, Ana Beatriz; MATSUYAMA, Daniel Tsuji; SILVA, Larissa Karoline Dias da; GONZALEZ, Carina; DRUZIAN, Suelaine; ILIAZ, Mércia. Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso de metodologias ativas de aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 34, p. 13-20, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/PgYxhjqpFYqvYKm8HvQkDtP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 maio 2019.

MITRE, Sandra Minardi; SIQUEIRA-BATISTA, Rodrigo; GIRARDI-DE-MENDONÇA, José Márcio; MORAIS-PINTO, Neila Maria de; MEIRELES, Cynthia de Almeida Brandão; PINTO-PORTO, Cláudia Pinto-Porto; MOREIRA, Tânia Moreira; HOFFMANN, Leandro Marcial Amaral. Metodologias ativas de ensino aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 13, n. 2, p. 2133-2144, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/9M86Ktp3vpHgMxWTZXScRKS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 12 jun. 2019.

MORAN, José M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto; MORALES, Ofelia Elisa Torres. (Org). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso: 20 set. 2019.

PARECER CNE/CES 492/2001 - HOMOLOGADO Despacho do Ministro em 4/7/2001, publicado no **Diário Oficial da União** de 9/7/2001, Seção 1e, p. 50. Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PERRENOUD, Philippe. **A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora 2002.

QUAST, Karin. A natureza dialógica e argumentativa do discurso interior revelada em interações em sala de aula de língua inglesa. **Letras de Hoje**, [S. l.], v. 51, n. 1, p. 136-146, 2016. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/view/21705>. Acesso em 12 jun. 2019.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128 p.

PINTO, Antonio S. S.; BUENO, Marcilene R. P.; SILVA, Maria Aparecida F. A.; SELLMAN, Milena Z.; KOEHLER, Sonia M. Inovação Didática-Projeto de Reflexão e Aplicação de Metodologias Ativas de Aprendizagem no Ensino Superior: uma experiência com "peer instruction". **Janus**, Lorena, ano 6, n. 15, jan./jul., 2012. Disponível em: https://www.fatecead.com.br/ativas/parte09/texto09_01.pdf. Acesso em 10 maio 2020.wa

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

WALL, Marilene Loewen; PRADO, Marta Lenise do; CARRARO, Telma Elisa. A experiência de realizar um Estágio Docência aplicando metodologias ativas. **Acta Paul Enferm.**, v. 3, n. 21, p. 515-519, 2008. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ape/a/BzZFSwQzwMsfhMQ8V7tkBS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso 20 maio 2019.

7

Tatiane Patrícia Resende
Fabio Pinto Gonçalves dos Reis
Fabiano Pries Deivide

**REPRESENTAÇÕES DE DISCENTES
SOBRE A ESCOLHA DO CURSO
DE PEDAGOGIA EM UMA
UNIVERSIDADE PÚBLICA AO SUL
DE MINAS GERAIS:
REFLEXÕES BASEADAS NOS ESTUDOS DE GÊNERO**

INTRODUÇÃO

No início do século XX, a Pedagogia era um espaço predominantemente feminino. Tal fenômeno estabeleceu a compreensão de que as mulheres eram educadoras por natureza ou vocação, o que, conseqüentemente, limitava a presença de homens nesse curso de formação superior (Resende, 2018). Diante dessa trajetória histórica, o presente texto é um recorte da dissertação de mestrado intitulada *Representações discentes sobre a inserção e permanência de homens no curso de Pedagogia da UFLA: entre desafios, resistências e rotas alternativas*, e visa problematizar as representações de homens e mulheres sobre os fatores envolvidos na escolha do curso de Pedagogia, modalidade presencial, da Universidade Federal de Lavras (UFLA), localizada no sul de Minas Gerais.

Apresentamos duas questões orientadoras desta pesquisa: Quais são as percepções de alunos e alunas da Pedagogia sobre a escolha do curso? Como o processo de formação inicial pode contribuir para a constituição da identidade docente? Para tal, utilizamos uma abordagem qualitativa (André, 2007) e coletamos as informações por meio de entrevistas narrativas (Andrade, 2012), com um roteiro semiestruturado, realizadas com alunos e alunas do referido curso. Os roteiros foram validados antes de sua aplicação junto ao grupo de informantes, por meio da avaliação criteriosa de pesquisadores/as experientes do Programa de Pós-Graduação em Educação, apresentada na disciplina “Seminários” a uma banca composta por três docentes, atividade curricular obrigatória que os/as discentes devem cumprir no segundo período de ingresso.

Quadro 1 - Roteiro semiestruturado

Perguntas que nortearam as entrevistas narrativas com os alunos e alunas:

1. Quais os motivos relativos à sua escolha pelo curso de Pedagogia?
2. Como você se sentiu ao tomar essa escolha?
3. Após o ingresso na instituição, como se sente vivenciando o curso?
4. Deseja trazer alguma questão ou tecer comentários em relação ao que conversamos?

Fonte: Resende (2018).

Utilizamos nomes de árvores para identificar os/as discentes, conforme o Quadro 2 abaixo. A escolha por nomes de árvores frutíferas e floríferas é simbólica e deve-se ao fato de buscarmos algo que representasse o processo de formação pelo qual nossos/as informantes atravessam. As árvores são fundamentais para a manutenção da vida no planeta e possuem outros benefícios, além de nos presentear com sua beleza. Além disso, assim como as árvores, cada participante se constitui com base em sua singularidade e se transforma continuamente, no tempo e no espaço do curso de graduação, tal qual cada espécie de árvore, com sua beleza única e rara, seu tempo de florescer e dar frutos. Assim também são esses/as discentes, que vivenciam o processo de formação de formas distintas. Abaixo, segue a caracterização dos/as discentes participantes dessa pesquisa.

Quadro 2 - Informações sobre o grupo de informantes

Discentes Participantes	Período no curso	Idade	Sexo
Pitangueira	Terceiro	21	Mulher
Magnólia	Sexto	20	Mulher
Cerejeira	Sexto	21	Mulher
Jacarandá	Quarto	25	Homem
Ipê	Primeiro	19	Homem
Oiti	Segundo	27	Homem
Quaresmeira	Quinto	25	Mulher
Flamboyant	Segundo	24	Homem
Jasmim-laranja	Terceiro	31	Homem
Plumeria	Quarto	35	Mulher
Resedá	Segundo	24	Mulher
Ácer	Terceiro	27	Homem
Calistemo	Terceiro	35	Homem
Paineira	Sexto	54	Mulher

Fonte: Resende (2018).

Vale ressaltar a heterogeneidade do grupo de depoentes, tanto no que se refere à idade quanto à experiência ao longo da formação, o que nos possibilitou perceber se, no decorrer do curso, determinadas representações sobre a inserção dos homens na Pedagogia eram desconstruídas ou reforçadas.

Por intermédio das entrevistas, os/as informantes revelaram, ao explicitarem suas narrativas, os discursos que instauram saberes, produzem verdades e formam os sujeitos, pois a linguagem está impregnada de subjetividades e é constituída por múltiplos enunciados (Ficher, 2001). Diante disso, adotamos a entrevista-narrativa com o objetivo de levantar as relações entre os/as discentes e seus processos formativos, bem como compreender a constituição das identidades docentes masculinas e femininas no contexto de formação inicial, no qual estão imersos. Para tal fim, buscamos entender, a partir dessas narrativas, as relações que os/as discentes estabelecem com os processos de ensino, disciplinas, atividades extraclasse, projetos de pesquisa e extensão, estágios e os projetos futuros de atuação na carreira docente — aspectos que compõem o processo formativo, o qual se dá na multiplicidade de vivências e na complexidade das relações estabelecidas a partir da singularidade de cada sujeito.

A interpretação desse material empírico foi realizada com base na perspectiva foucaultiana de problematização e na análise do discurso (Ficher, 2001). Ancoramo-nos teoricamente nos estudos de gênero, de viés pós-estruturalista, na busca de destacar as marcas recorrentes nos discursos do grupo.

Para investigar a constituição da identidade docente masculina e/ou feminina no contexto da formação inicial de professores/as, buscamos compreender o conceito de gênero (Louro, 1994), de poder (Foucault, 1979) e identidade(s) (Resende, 2018). Nossa pesquisa reconhece esses conceitos enquanto construções discursivas que nos permitem estabelecer diversas relações com a construção das identidades docentes.

O CENÁRIO DA PESQUISA E O GRUPO DE INFORMANTES

Para um número significativo de discentes, a constituição da identidade docente é um processo que se inicia mesmo antes de sua entrada no curso, pois parte dos desejos, anseios e experiências que ocorrem ao longo das respectivas trajetórias de formação na Educação Básica e em outros espaços, como a família e outros grupos sociais dos quais participam (Resende, 2018). Isso significa que chegam ao curso superior com representações acerca da docência que, no decorrer do curso — um espaço que oportuniza ao/à discente vivenciar e experienciar outras situações —, tais representações poderão se confirmar ou se transformar, quando comparadas às expectativas iniciais. Contudo, também identificamos aqueles/as que ingressam no curso sem o conhecimento necessário acerca de sua natureza e significado, por vislumbrarem apenas uma “porta de entrada” para o meio universitário, almejando uma mudança de trajetória no interior da instituição, por meio de transferências internas, um motivo recorrente de evasão em cursos de licenciatura (Resende, 2018).

Ao analisar a evasão nos cursos de licenciatura, Ricardo Vitelli (2014, p. 7) aponta que “a realização de transferências internas indica uma indefinição sobre a escolha; alguns desses estudantes acabam passando de um curso para outro até optarem pela evasão da instituição.” Ainda de acordo com o autor, a opção pela evasão muitas vezes se dá no primeiro contato do/a aluno/a com o curso, nos semestres iniciais, quando ainda concluíram poucos créditos.

Após a entrada no curso de Pedagogia, verifica-se, entre o grupo de informantes, a formação de quatro subgrupos: aqueles/as discentes que evadem; outros/as que, no decorrer do processo, se identificam com a profissão docente; aqueles/as que permanecem

no curso com o objetivo de atuar em outras áreas que competem ao/à pedagogo/a, como na gestão escolar e ensino superior; e, por fim, aqueles/as que almejam apenas o diploma de um curso superior.

A partir de uma análise superficial, pode-se interpretar que essa diferença entre os/as discentes acerca da escolha do curso é algo natural, relacionado ao gosto ou interesse pessoal de homens e mulheres. Contudo, por trás dessa percepção de aptidões inatas, vocações ou capacidades que são naturalizadas para homens e mulheres, há um processo de subjetivação desses sujeitos, no qual estão imbricados jogos de poder (Foucault, 1979). Nessas relações, práticas e discursos atuam reiterando e reforçando normatividades e padrões de gênero, com base numa perspectiva binária, que classifica e hierarquiza homens e mulheres nos diferentes espaços sociais, entre os quais o mundo do trabalho. No contexto da formação inicial, a Pedagogia ainda permanece como um espaço associado às mulheres, que atuam maciçamente na Educação Básica, recebendo baixos salários; enquanto os homens que atuam na docência ainda predominam na pós-graduação, com salários mais altos (Resende, 2018).

REPRESENTAÇÕES DISCENTES SOBRE A ESCOLHA E A PERMANÊNCIA DE DISCENTES HOMENS NO CURSO DE PEDAGOGIA

Em muitas narrativas, discentes relataram que nunca tiveram um pedagogo homem nos processos educativos pelos quais passaram, nem mesmo presenciaram esse fato em algum momento nos espaços da vida escolar. Devido às barreiras e preconceitos de gênero que os homens enfrentam para atuarem em uma área tradicionalmente ocupada por mulheres, eles se encontram

em desvantagem numérica quando comparados ao número de pedagogas atuando na Educação Básica. No entanto, eles existem e estão atuando na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como apontam estudos recentes (Cardoso, 2007; Rabelo, 2013; Monteiro; Altmann, 2014; Lira; Bernardim, 2015; Xavier; Almeida, 2016).

Em seus estudos, Mariana Monteiro e Helena Altmann (2014) constataram que o ingresso e a permanência desses sujeitos na profissão docente estão marcados, além das dificuldades características da área de atuação, por questionamentos e tentativas de segregação, decorrentes das relações de gênero e das noções hegemônicas de masculinidade, que não associam o magistério à identidade masculina. O trabalho docente dedicado à infância é uma área profissional construída ao longo da história como uma profissão para mulheres, sendo hoje ocupada predominantemente por elas no Brasil (Monteiro; Altmann, 2014). Isso ocorre devido ao processo de naturalização, que limita a presença dos homens nesse espaço. Baseadas na perspectiva dos estudos de gênero, as autoras apontam que a docência dedicada à infância é uma área profissional que demonstra a segmentação decorrente da perspectiva de divisão sexual do trabalho, expressão:

[...] utilizada em dois sentidos distintos, sendo que o primeiro se refere à distribuição desigual de homens e mulheres no mercado de trabalho, nos ofícios e nas profissões no decorrer do tempo, diferença associada à desigualdade na divisão do trabalho doméstico entre os sexos. No segundo sentido, busca-se revelar a sistematicidade dessas desigualdades no mercado de trabalho, analisando a forma como a sociedade utiliza tais diferenças para hierarquizar as atividades e, consequentemente, os sexos, criando um 'sistema de gênero', com enfoque nas relações sociais entre os sexos (Monteiro; Altmann, 2014, p. 722).

Como se pode perceber, a educação destinada à primeira infância está culturalmente relacionada ao âmbito doméstico e à maternidade, sendo naturalizada como trabalho das mulheres, associado à esfera reprodutiva; enquanto aos homens seria atribuída a esfera produtiva, do mundo do trabalho, na esfera pública.

Como exemplo, mencionamos o caso de Calistemo, que trabalha como agente penitenciário, um ambiente ocupacional no qual predominam homens. Sobre o curso escolhido, ele afirma:

Lá no meu trabalho, todo mundo fala: 'você vai dar aula pra criancinha?'. A maioria imagina que quem faz Pedagogia, antes de se especializar, só vai poder dar aula para crianças.

A estrutura da narrativa e o contexto laboral em que ela foi produzida nos permite deduzir que essa afirmação foi feita de forma pejorativa, como se fosse uma função inferior "cuidar" de crianças, algo que não competiria a um homem. Trata-se, portanto, de mais uma representação social generificada e preconceituosa sobre a docência e a atuação dos/as docentes da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental.

A inferiorização do trabalho docente, especialmente aquele exercido com crianças pequenas, está estreitamente relacionada ao processo histórico de feminilização do magistério, que, por sua vez, está intimamente ligado à ausência de homens nesse espaço tradicionalmente reservado às mulheres: a Pedagogia (Resende, 2018).

Essas questões demonstram como as perspectivas dos/as discentes em relação à escolha do curso superior e suas vidas profissionais estão marcadas por influências das questões de gênero e da divisão social e sexual do trabalho. Guacira Lopes Louro (2001), ao abordar os investimentos sobre os corpos e as marcas de identidade e diferenciação inscritas nos corpos, a partir das quais classificamos os sujeitos, aponta que

[...] nesses processos de reconhecimento de identidades inscreve-se, ao mesmo tempo, a atribuição de diferenças. Tudo isso implica a instituição de desigualdades, de ordenamentos, de hierarquias, e está, sem dúvida, estreitamente imbricado com as redes de poder que circulam numa sociedade. O reconhecimento do 'outro', daquele ou daquela que não partilha dos atributos que possuímos, é feito a partir do lugar social que ocupamos (Louro, 2001, p. 16).

Esses sujeitos são bombardeados por discursos de diversas instituições desde o processo de escolha do curso, antes mesmo do ingresso na universidade, e continuam a ser influenciados ao longo do processo de formação inicial. Dessa forma, as representações dos/as discentes têm relação direta com o lugar social que ocupam, o que interfere em suas escolhas profissionais.

Além dos discursos que segregam, é recorrente nas narrativas dos/as alunos/as entrevistados/as um discurso sobre o ser docente na contemporaneidade. Resedá (M), ao narrar os acontecimentos pessoais que a levaram à escolha pelo curso de Pedagogia, conta que sua primeira opção, logo que terminou o Ensino Médio, foi o curso de Licenciatura em Física. Ela relata que seu pai

meio que ficou bravo, tipo 'professor não ganha dinheiro' (risos), aí eu troquei para Engenharia Florestal, fiz três anos de Engenharia Florestal, mas não me encontrei muito bem dentro do curso.

Ela nos explica que também acabou desistindo desse curso, indo trabalhar e só algum tempo depois retornou ao ambiente universitário, decidida a ser docente e a cursar Pedagogia. Logo, fica evidente que esse curso não foi a primeira opção dessa informante.

Podemos constatar, por meio das entrevistas, que a trajetória da maioria desses/as discentes está marcada por dificuldades relacionadas ao exercício da docência, como a falta de valorização profissional e econômica. Raphael Gerba (2014) assegura que a remuneração

é um dos elementos que mais afasta os/as candidatos/as à profissão de professor/a na Educação Básica. Nubea Xavier e Bianca Almeida (2016) vão além, considerando que a baixa remuneração salarial é um dos fatores que contribuem para o afastamento de homens do exercício da docência dedicada à infância, pois, na perspectiva das autoras, o homem ainda é representado socialmente como o provedor.

A desvalorização da docência pode ser notada tanto nas relações sociais que estabelecemos quanto no meio acadêmico. Com frequência, discursos são produzidos sobre a docência e o/a docente, desestimulando e, conseqüentemente, levando os/as discentes a enxergarem a profissão de forma desvalorizada, o que se constitui como mais um fator decisivo para a evasão do curso (Gerba, 2014). Cabe destacar que esses discursos relacionados ao baixo prestígio social dos cursos de licenciatura, tanto fora quanto dentro do ambiente universitário, afetam os/as próprios/as graduandos/as do curso de Pedagogia, como podemos constatar:

É um curso muito invisibilizado dentro da universidade ainda e dentro de qualquer lugar, no país. Mas a gente está tentando fazer uma mudança nesse sentido, mostrar que é importante, que a gente não é só teatrinho, a gente não é só brincadeira. Não que ser brincadeira, ser teatrinho seja ruim, mas a gente quer mostrar que a gente tem realmente uma gama de assuntos, como realmente temos, e mostrar que o teatrinho e que a brincadeira também tem todo o seu valor (Resedá - M).

Essa representação está estreitamente relacionada aos discursos pejorativos que circulam no ambiente universitário sobre o ser docente, os quais tendem a diminuir o valor desse processo formativo. Para Vitelli (2014), a desvalorização do magistério prejudica a formação de docentes tanto em âmbito inicial quanto continuado:

[...] fatores externos ao processo pedagógico vêm prejudicando a formação inicial e continuada dos professores no país, destacando-se os baixos salários e a precariedade do trabalho escolar. O desestímulo dos jovens à escolha

do magistério como profissão e a desmotivação dos professores em exercício para buscar aprimoramento profissional são consequência, sobretudo, das más condições de trabalho, dos salários pouco atraentes, da impossibilidade de lidar com as diferentes funções que a escola e a sala de aula têm assumido nos últimos anos, da jornada de trabalho excessiva e muitas vezes da inexistência de um plano de carreira (Vitelli, 2014, p. 5).

Os recortes das narrativas dos/as discentes Magnólia (M) e Flamboyant (H), apresentadas a seguir, demonstram como os discursos sobre a docência operam de maneira eficaz dentro e fora do contexto universitário, afetando as aspirações dos/das jovens em processo de escolha pela carreira profissional:

Na adolescência tive algumas dúvidas quanto ao curso que eu escolheria, mais por causa de opiniões alheias da família e tudo mais [...]. Foram preconceituosos, falaram que não dá dinheiro, que vou ser professora de criança pra sempre, de maneira pejorativa, como se isso fosse uma coisa ruim. Tinha uma cobrança também porque a minha primeira prima - eu sou a segunda neta - formou em Medicina então a discrepância pra eles é muito grande entre Pedagogia e Medicina (Magnólia - M).

[...]ela entrou na Pedagogia, saiu, fez um ano de Engenharia, não se deu bem e percebeu que o ela queria mesmo era a Pedagogia, porque tem muita pressão familiar, as pessoas não valorizam e não reconhecem o professor como uma profissão. É triste (Flamboyant - H).

Na primeira narrativa, Magnólia (M) explicita como a família operou como um dispositivo que quase a fez mudar sua opção de curso. Ao questionar esse discurso, contudo, ela colocou em prática resistências e optou pela Pedagogia, dizendo estar feliz com a escolha. Já Flamboyant (H) narra o processo vivenciado por uma colega de curso, que chegou a abandonar a Pedagogia para cursar Engenharia, devido a pressões familiares e sociais, mas posteriormente retornou ao curso.

Identificamos nessas narrativas a veiculação de discursos que desvalorizam o/a profissional docente. Por outro lado, isso nos permite também pontuar a questão das resistências, pois é importante ressaltar que esses/as discentes as colocam em prática, valendo-se delas para seguir suas aspirações e desejos, mesmo que, para tanto, seja necessário adotar linhas de fuga. Para Louro (1994, p. 42), “é impossível a imposição externa, sobre sujeitos passivos, de atitudes, práticas, habilidades, comportamentos, conhecimentos, sem que estes mesmos sujeitos aceitem, rejeitem, contestem, adaptem, enfim”. De acordo com a autora, os sujeitos são ativos e participam do processo de múltiplas formas. Portanto, é preciso perceber “as acomodações e as resistências” (p. 43). Por isso, destacamos que os homens matriculados no curso de Pedagogia configuram uma prática de resistência, uma vez que esses sujeitos escapam das expectativas e normas atribuídas à sua identidade de gênero.

Monteiro e Altmann (2014), ao analisarem a trajetória profissional de homens na Educação Infantil, afirmam que esse é um campo de atuação possível tanto para mulheres quanto para homens. A presença destes últimos, no entanto, é vista como algo estranho para a comunidade escolar, uma vez que provoca uma ruptura, ainda que restrita, com a noção de masculinidade hegemônica, ao demonstrar outras masculinidades possíveis, que incluem o cuidar, o educar, a sensibilidade, entre outras possibilidades. Logo, o fazer docente independe das diferenças de gênero, passando pela formação pedagógica de seus atores e atrizes.

A importância dessa dimensão da formação inicial e continuada nem sempre é reconhecida como uma premissa fundamental. Ao ser questionada sobre os motivos relativos à sua escolha pelo curso de Pedagogia, a discente Magnólia (M) afirma que *seu coração sempre desejou ser professora, acrescentando ainda que parece ser um dom de Deus*. Por trás dessa representação, sustentada no discurso de Magnólia, há um esforço histórico que relaciona a carreira docente a um fazer vocacionado, algo que precisa ser desconstruído,

pois essa imagem reflete o modo como as pessoas representam e atuam na docência. Nessa concepção, a formação docente é desvalorizada, uma vez que parece que os sujeitos já possuem, naturalmente, os conhecimentos necessários para o exercício da profissão. Patrícia Kimura *et al.* (2012, p. 21), ao analisarem historicamente a formação e a profissionalização docente no Brasil, evidenciam que:

[...] a este ofício foram inicialmente atribuídas características vocacionais, deixando a cargo daqueles que tivessem maior afinidade com a tarefa de ensinar a responsabilidade por fazê-lo, situação na qual se instituía e incentivava o princípio do aprender fazendo.

As autoras apontam que o controle exercido, ora pela Igreja, ora pelo Estado, sobre o magistério é um fator que contribuiu significativamente para as dificuldades na construção de uma identidade profissional, pois essas instâncias impunham estereótipos profissionais que, assimilados pelos/as professores/as, acabaram por fazê-los assumir papéis pré-estabelecidos (Kimura *et al.*, 2012). Contudo, essas autoras não analisam esse processo histórico a partir da perspectiva de gênero, como faz Cecília Vieira do Nascimento (2003). Essa pesquisadora aponta que as características associadas às funções docentes eram intimamente ligadas às representações sobre as mulheres. Com a entrada maciça de mulheres na profissão, o magistério, assim como outras profissões que se feminizaram, incorporou características socialmente atribuídas às mulheres, como o cuidado, a sensibilidade, o amor e a dedicação. “Paulatinamente, observa-se um ajustamento feminino à sua nova função, apropriando-se de suas representações, ao mesmo tempo em que as produzem” (Nascimento, 2003, p. 192), afirma a autora, sustentando que a formação docente se feminizou.

Louro (1997) considera que esse processo histórico e cultural de feminização do magistério, ao mesmo tempo em que foi uma via importante para a ocupação do espaço público pelas mulheres, acabou por se tornar um espaço “aprisionado” numa teia de sentidos

produzidos pela linguagem, que atribuiu à profissão docente e ao trabalho das mulheres nesse campo um estatuto de “extensão do lar”. Renata Scherer e Éderson da Cruz (2016), compartilhando dessas ideias, advertem que, junto com a feminização do magistério, gestou-se um movimento de simplificação e precarização do trabalho docente, implicando na desvalorização não apenas do profissional e da docência, mas também do próprio processo de formação.

Diante do exposto, sinalizamos a importância de um processo formativo docente que problematize essas questões, envolvendo o/a discente no curso. Isso contribui para desconstruir a representação da docência como dom ou aptidão nata, geralmente relacionada às mulheres, permitindo-nos interrogar a alegação da suposta “facilidade” do curso de Pedagogia.

Sobre tal assunto, Jacarandá (H) nos conta que cursava Biologia, mas estava enfrentando dificuldades nas disciplinas de ciências exatas, problemas que ele atribui ao seu processo de formação básica na escola pública. Diante desse contexto, ele afirma que optou pela Pedagogia:

Eu comecei a sentir dificuldade, então, depois de um ano ou quase dois cursando Biologia, pensei que entre ser professor e ser professor, antes ir pelo mais fácil. Mas não necessariamente que eu ia gostar (Jacarandá).

É preciso observar que o discente, estando imerso em outro curso universitário, tinha (ou tem) a representação de que o curso de Pedagogia é «*mais fácil*» do que o curso de Biologia. O discente reproduz um discurso que circula socialmente com frequência, relacionado à representação que decorre do processo histórico de formação para atuação no magistério, o qual priorizava a instrução e as questões metodológicas do ensino, associadas a conteúdos moralizantes (Nascimento, 2003). Essa formação superior, aproximada de características tipicamente femininas, trazia consigo vinculações “com modelos religiosos e maternos, reforçando a ideia de que o

magistério deveria ser percebido mais como sacerdócio do que como profissão" (Nascimento, 2003, p. 194). Assim, é preciso considerar que essa percepção é mais um reflexo do processo de feminização do magistério, que tem consequências evidentes sobre a formação docente e no modo como os/as discentes representam o curso.

A visão de que a Pedagogia é um curso "*mais fácil*" aparece também em outras falas e é apontada por algumas discentes como o motivo da escolha do curso por homens. Pitangueira (M), ao nos relatar sua percepção sobre os homens nesse processo formativo no interior do curso de Pedagogia, traz essa percepção:

Estou no 3º período, mas já tive aula com quase todas as turmas e quase não tem (se refere novamente a alunos homens). E quando tem, você vai conversar com eles, e eles querem fazer é outro curso, fazer concurso e não seguir a carreira, fazer outras coisas. Aí você pergunta por que e eles dizem que acham que Pedagogia é mais fácil de fazer, só pra ter uma graduação (Pitangueira - M).

Cabe considerar, contudo, que essas são as "saídas" que esses discentes têm encontrado ao se depararem, ainda no processo formativo, com as "portas cerradas" da escola para eles. Além disso, é preciso mencionar que esse é um dos motivos que influenciam a escolha pelo curso de Pedagogia, tanto por homens quanto por mulheres. Em suas pesquisas, Amanda Rabelo (2013) verificou que muitos homens que ingressaram no magistério apresentavam motivos semelhantes aos apontados pelas mulheres, entre os quais se destacam a "facilidade de estudo no curso de formação, entrada rápida no mercado de trabalho, alto índice de empregabilidade, entre outros" (p. 209).

Sabemos que cada curso tem suas particularidades e que cada uma das áreas do saber humano envolve prazeres e desprazeres. Porém, devido à ânsia das pessoas em classificar o mundo ao seu redor a partir de padrões binários, foi construída a ideia de que alguns cursos são fáceis e outros difíceis, alguns destinados

às mulheres e outros aos homens. Interpretamos que os conhecimentos ou as áreas do saber historicamente priorizadas, em razão da valorização social de algumas profissões ou mesmo de algumas ciências, têm influências do que é politicamente e economicamente mais valorizado, aspectos que atravessam os discursos do grupo de informantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto da nossa pesquisa nos permitiu identificar a existência de muitos discursos presentes na sociedade que desvalorizam o/a profissional docente, a docência e os cursos de formação de professores/as. Isso contribui para criar a ilusão de que cursar uma graduação em Pedagogia é uma tarefa fácil de ser cumprida e que a atuação na escola não requer conhecimentos científicos. Essa ilusão está relacionada aos discursos que conferiam ao magistério uma imagem articulada à maternidade e ao ideário docente que aproximava a figura do/a professor/a ao sacerdócio e a um fazer vocacionado e missionário (Nascimento, 2003; Rabelo, 2013; Kimura *et al.*, 2012).

Em relação especificamente à presença de homens nos cursos de formação e nos espaços educativos destinados às crianças — ou melhor, à defasagem da presença deles nesses espaços —, Rabelo (2013) evidencia o silenciamento dessa questão por parte da sociedade e da mídia. A autora considera que

[...] a maioria dos homens desconhece a docência como possibilidade de trabalho, muitas vezes, ocasionada pela pouca divulgação do campo do magistério neste segmento como profissão acessível a ele. Esse silenciamento é potencializado no senso comum e pelas diversas formas midiáticas, tais como: revistas, jornais, programas televisivos, filmes, entre outros meios de comunicação em massa (Rabelo, 2013, p. 213).

Acrescentamos que o silenciamento dessa temática também ocorre por parte das instituições públicas e privadas de ensino superior do país, incluindo a instituição e o curso de Pedagogia pesquisados, salvo alguns projetos e iniciativas de grupos. Diversos fatores contribuíram e ainda contribuem para a desvalorização profissional do magistério e para a correlacionada baixa remuneração (Lira; Bernardim, 2015), visto que os discursos que rondam a prática e o ser docente concorrem fortemente. Esse processo, que inclui a baixa remuneração, o pouco reconhecimento e o baixo status, é um dos motivos pelos quais poucos homens escolhem o magistério (Rabelo, 2013). Diante das nossas análises, constatamos como esses discursos segregam e se tornam um dos principais motivos da falta de motivação em relação à escolha do curso de Pedagogia e outras licenciaturas, influenciando também nos altos índices de evasão.

A compreensão da diversidade e da complexidade de situações que emergem das relações sociais deve ser pautada com vistas a respeitar a diversidade que compõe o curso e a Universidade. É importante garantir o acesso e a permanência desses sujeitos ao que lhes é de direito: ensino público de qualidade! Independentemente de gênero, classe, raça, etnia, orientação sexual, religião ou localização geográfica.

Esperamos ter contribuído para uma melhor compreensão dos motivos que levam à feminização do curso de Pedagogia, o que acaba por negar as possibilidades e potencialidades dos homens como pedagogos. Vale ressaltar que essa pesquisa não se encerra em si mesma, pois, assim como Rabelo (2013, p. 210), “consideramos que todo trabalho está em devir, que tem como perspectiva ser fortalecido ainda mais em pesquisas e produções vindouras”.

Este trabalho não esgota todas as interpretações possíveis acerca do tema, nem chega a conclusões absolutas. Apenas torna possível o diálogo com os possíveis leitores/as, no sentido de estabelecer relações mais igualitárias na sociedade em que vivemos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. *In*: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. P. (org.). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 173-194.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, v.1, n. 1, p. 119-131, set. 2007.

CARDOSO, Frederico Assis. Homens fora de lugar? A identidade de professores homens na docência com crianças. *In*: Reunião Anual da ANPEd, 30, 2007, Caxambu. **Anais eletrônicos [...]** Caxambu: ANPEd, 2007. p. 1-18. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT23-3550--Int.pdf>. Acesso em: 18 maio 2018.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 197-223, nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2018.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1979.

GERBA, Raphael Thiago. **Análise da evasão de alunos nos cursos de licenciatura: estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina**. 2014. 149 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Universitária) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

KIMURA, Patrícia Rodrigues de Oliveira *et al.* Caminhos da formação e profissionalização docente no Brasil: desafios e perspectivas na contemporaneidade. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 20, n. 1, p. 9-23, jan./jun. 2012.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo; BERNARDIM, Giovana de Paula. O profissional do gênero masculino na educação infantil: com a palavra, pais e professores. **Poiéses**, Tubarão: Unisul, v. 9, n. 15, p. 80-97, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index>>. Acesso em: 18 maio 2018.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes (org.).

O corpo educado: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 7-34.

LOURO, Guacira Lopes. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero.

Projeto História, São Paulo, n. 11, p. 31-46, nov. 1994.

MONTEIRO, Mariana Kubilius; ALTMANN, Helena. Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: FCC, v. 44, n. 153, p. 720-741, jul./set. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742014000300012&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 28 abr. 2018.

NASCIMENTO, Cecília Vieira do. Do mestre à professora: saberes e práticas docentes em seu processo de profissionalização – 1872/1906. *In*: Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais, 2, 2003, Uberlândia. **Anais eletrônicos** [...] Uberlândia: UFU, 2003. p. 185-195. Disponível em: <http://www2.faced.ufu.br/nephe/images/arq-ind-nome/eixo3/completos/do-mestre-a.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2018.

RABELO, Amanda. Debates sobre gênero na docência: o professor do sexo masculino nas séries iniciais do Rio de Janeiro-Brasil e Aveiro-Portugal. **Educar em Revista**, Curitiba: UFPR, n. 48, p. 207-234, abr./jun. 2013.

RESENDE, Tatiane Patrícia Resende. **Representações discentes sobre a inserção e permanência de homens no curso de Pedagogia da UFLA:** entre desafios, resistências e rotas alternativas. (Dissertação de Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Lavras – Minas Gerais, 2018.

SCHERER, Renata Porcher; CRUZ, Éderson da. Gênero, sexualidade e formação de professores: uma análise da produção científica da ANPEd entre 2004 e 2014. *In*: Reunião da ANPEd Sul, 11, 2016, Curitiba. **Anais eletrônicos** [...] Curitiba: ANPEd, 2016. p. 1-16. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/trabalhos-completos-eixo-18-genero-sexualidade-e-educacao/>. Acesso em: 8 maio 2018.

VITELLI, Ricardo Ferreira. Evasão em cursos de licenciatura: perfil do evadido e fatores intervenientes no fenômeno. *In*: Reunião da ANPEd Sul, 10, 2014, Florianópolis. **Anais eletrônicos** [...] Florianópolis: ANPEd, 2014. p. 1-15. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1473-0.pdf. Acesso em: 8 jun. 2018.

XAVIER, Nubea Rodrigues; ALMEIDA, Bianca Camacho de. Homens na educação infantil: reflexões acerca da docência masculina. **Horizontes**: Revista de Educação, Dourados, v. 4, n. 7, p. 109-120, jan./jun. 2016.

8

*Maurício Inácio dos Santos
Carlos Betlinski*

SENTIR, PENSAR E AGIR:

**A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA
NA PRÁTICA DOCENTE**

INTRODUÇÃO

A questão da experiência estética diz muito sobre o ofício docente. O olhar atento sobre o cotidiano escolar e as vivências testemunhadas pelos docentes revelam muitas situações que carregam em si mesmas afirmações e contradições, as quais muitas teorias tentam explicar e compreender como se constituíram e que influências exercem sobre as práticas pedagógicas. Entre essas teorias, a Teoria Crítica da Sociedade se apresenta como uma crítica filosófica à sociedade capitalista contemporânea e às diversas questões que incidem sobre a educação e o trabalho docente.

O ponto de partida da Teoria Crítica da Sociedade é a crítica à ordem política e econômica do “mundo administrado”, a ordem capitalista que se apropriou da razão, tornando-a instrumental a serviço da racionalização técnica da produção, impondo uma dominação por meio de seu mecanismo sustentador: a indústria cultural, geradora e reforçadora de uma realidade reificada, produzindo a semicultura e a massificação dos indivíduos, do conhecimento, da arte, da cultura, reduzindo tudo a objetos de consumo e acabando por produzir uma sensibilidade danificada, cujos reflexos também se manifestam em uma educação danificada, cujos sinais estão presentes na escola e nas práticas docentes.

Os escritos frankfurtianos que tratam da educação permitem uma reflexão capaz de compreender a prática docente de forma diferente e até divergente daquela proposta pela sociedade capitalista. Essa reflexão, unida a outras percepções, aponta para a compreensão da experiência estética na prática docente, permitindo perceber a educação como experiência e a esteticidade do ato educativo. A partir da intuição inicial de que a estética carrega em si uma capacidade humanizadora, como força para resgatar o ser humano imerso em uma sociedade frequentemente atropelada pela racionalidade e pela técnica, que diminuem ou relegam a segundo

plano a experiência do sensível — essencial na formação plena do ser humano —, propõe-se a seguinte questão como problema gerador desta reflexão: Como a experiência estética, na perspectiva da Teoria Crítica, pode fundamentar e alimentar a constituição de uma “outra” prática docente na Educação Básica?

O entrelaçamento entre o conhecer, o agir e o sentir supõe encarar o ato de ensinar e aprender — força que move a prática docente — como uma das mais emocionantes e apaixonantes experiências estéticas. Olhar a prática docente a partir de uma experiência estética constitui uma possibilidade de revigorar o fazer pedagógico dos docentes como um momento de experiência, de alegria, de arte, de encantamento, como forma de acalantar e orientar essa prática, tantas vezes assombrada pelos percalços do cotidiano profissional.

O objetivo geral deste capítulo foi analisar a prática docente na perspectiva da estética, com base na Teoria Crítica, capaz de recuperar o enredamento que, na vida e na educação, precisa haver entre o conhecer, o agir e o sentir. Falar de prática docente em sala de aula implica admitir que os professores possuem saberes profissionais plurais que se revelam em suas práticas cotidianas. Saberes e, também, sensibilidades cultivadas ao longo de sua formação e prática, que orientam sua ação no contexto de uma sala de aula. Ela é, antes de tudo, um momento de encontros e reencontros entre professor e aluno por meio da construção de um conhecimento teórico, prático e sensível, que toca a ambos e pode se converter em uma experiência que confere sentido e significados formativos, sobretudo quando permeada por uma experiência estética de sentimento, afetação, beleza, encantamento e entusiasmo (Tardif, 2002).

No entanto, este capítulo partiu de uma intuição de que essa prática é absorvida pela dimensão puramente intelectual da preparação para habilidades profissionais. O que se observa muitas vezes é uma preocupação com a formação técnica, na qual a dimensão

humana da sensibilidade e subjetividade fica em segundo plano. Assim, é imposta uma formação pragmática, utilitarista, distante de uma formação humanista, global, voltada para a sensibilidade.

Evidencia-se uma separação entre o conhecer, o agir e o sentir na prática docente, com uma crescente valorização de uma prática centrada na questão do conteúdo, das habilidades e competências como capacitação para o mercado de trabalho, além de um exaustivo processo de atividades burocráticas regulamentadas e medidas por notas, conceitos e avaliação de desempenho. Isso ofusca a questão do sentir como uma experiência que fundamenta a existência. Por isso, a prática docente se vê empobrecida, atropelada por este estado de coisas que retira do docente a dimensão da experiência e o sentido estético do ato educativo. A racionalização do tempo e o cumprimento dos objetivos pautados em preparar o aluno para a etapa seguinte acabam por determinar muitas de suas ações e decisões.

Assim, levanta-se a necessidade de revigorar o trabalho docente como forma de enfrentamento desse empobrecimento e reducionismo, a partir de uma "outra" prática, com base na recuperação do sentido de experiência, especialmente da experiência estética, na tentativa de entrelaçar o conhecer, o agir e o sentir.

A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COMO POSSIBILIDADE DE REVIGORAR O TRABALHO DOCENTE

Um dos desafios da educação e da prática docente é o enfrentamento da sociedade administrada, portadora de mecanismos que reforçam uma sociedade desumanizada, danificada e que empobrece o sentido de experiência estética. Tomar a prática

docente como lugar da experiência estética supõe redescobrir o verdadeiro sentido de uma prática disposta a romper o processo de padronização e fragmentação da experiência formativa, conectando-se ao redescobrir do encantamento e da força de cada encontro entre professor e aluno, indo muito além dos conteúdos a serem ensinados e das metas a serem cumpridas.

O fortalecimento da prática docente a partir da experiência estética pode representar uma oposição à sociedade administrada, sobretudo se caminhar no sentido contrário ao de uma formação restrita à racionalidade técnica e aos ditames da indústria cultural. Essa prática seria capaz de enfrentar a semiformação (*Halbbildung*) a partir de uma formação global (*Bildung*) que, na perspectiva de Benjamin (1987) e Adorno (1982), permite a reconstrução da humanidade através da rememoração e elaboração do passado, da consciência sobre a constituição da realidade, convertendo-se numa luta contra a padronização e a fragmentação da experiência formativa, no distanciamento entre o conhecer, o agir e o sentir.

A experiência estética traz a possibilidade de compreender a estrutura humana, unificando razão e sensibilidade, que, embora carreguem estranhamentos, são permanentemente interdependentes (Adorno, 1982). Em Adorno, a experiência estética não é apenas emoção; é também processo de reflexão, de conhecimento e formação. Nesta linha, para Duarte,

o inteligível deve caminhar ao lado do sensível, o conhecer em sintonia com o sentir, por conseguinte, mesclam-se lógica e sensibilidade, razão e sentimento, conceito e estesia, num caldeirão de ideias, novas percepções, novos olhares sobre o mundo e a vida (2001, p. 169).

A força da experiência estética está na possibilidade de valorizar a subjetividade, na construção de sujeitos menos danificados (Zuin, 1998), capazes de sentir e refletir, e não de agir de forma coisificada, recuperando assim o sentido de humanidade deteriorado

pela técnica. A prática docente se vê fortalecida quando é capaz de promover um ensino que busque a união do conhecer, como forma de acesso e apropriação da informação que se transforma em conhecimento; do agir, que envolve todas as situações práticas e burocracias que permeiam os "afazeres" escolares; com o sentir, que envolve a sensibilidade, a beleza, o afeto e a emoção, os quais não eliminam a razão e a técnica, mas a transcendem e ressignificam a serviço do humano.

A experiência estética supõe emoção, razão e reflexão (Adorno, 1982). A escola, por meio das práticas educativas, de modo especial a prática docente, é um lugar privilegiado para promover condições objetivas de rompimento com a lógica da sociedade administrada, pois é espaço propício de apropriação, por parte de professores e alunos, do legado cultural material e imaterial produzido pela humanidade de modo racional e sensível, que pode ser refletido e assimilado. Ao pensar a formação cultural como contraposição à sociedade administrada, Adorno (2012), nos faz refletir sobre o processo educativo como processo de experiência e emancipação, como forma de resistência em relação às estruturas e mecanismos da sociedade capitalista.

Em sua obra "Educação e Emancipação", o próprio Adorno propõe uma pergunta intrigante: "Educação para quê? (Adorno, 2012, p. 139). Adorno acreditava em uma educação para emancipação, que deveria produzir uma consciência verdadeira, capaz de pensar de forma autônoma, constituindo uma exigência política e identitária do papel da escola. Suas palavras são claras e definidoras:

[...] assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não assim chamada de modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir de seu exterior, mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira (Adorno, 2012, p. 141).

Conceber a prática docente na perspectiva da experiência estética é pensá-la na perspectiva da produção de condições de emancipação, o que supõe a necessidade de construir uma consciência verdadeira, capaz de pensar e criticar a realidade social, política e econômica a partir dos elementos que a influenciam e fazem funcionar. Nesse sentido, trata-se de uma consciência portadora de experiência, como afirmava Adorno:

mas aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências (Adorno, 2012, p. 151).

A perspectiva da experiência estética acaba se apresentando como uma educação emancipatória, como “educação para a contradição e resistência” (Adorno, 2012, p. 183), ao superar o reprodutivismo do qual a escola acaba sendo vítima em suas estruturas, em relação à própria sociedade administrada. Ao reproduzir em si as estruturas sociais, políticas e econômicas, a educação repete o discurso programático e pragmático dessa sociedade, desvalorizando questões relativas às faculdades sensíveis, ao afeto, à beleza, ao corpo, à arte e à cultura, ou as valoriza apenas quando apresentam valor de troca, nunca como uma experiência capaz de formar o humano no homem. A experiência estética na prática docente permite pensar, no âmbito escolar, no estímulo à sensibilidade, ao afeto, à percepção do corpo e na importância da razão e da cultura, não como valores de troca ou mercadorias postas à venda, mediadoras do sucesso ou insucesso, mas como meios de humanizar, de fazer emergir um ser humano pleno e não apenas uma “peça”, um escravo submisso, resignado e conformado a ser produtor de mais-valia, como se esse fosse o destino, a utilidade e a missão da escola e dos processos educativos (Mészáros, 2005).

A reflexão sobre a experiência estética na prática docente, segundo Duarte (2001), nos provoca a pensar em uma educação que se ocupe do refinamento dos nossos sentidos e na escola como um espaço não apenas do conhecimento intelectual ou técnico, mas também de um saber sensível, que recupere o verdadeiro sentido de experiência. Assim, a educação e a prática docente podem ser compreendidas como uma educação das habilidades e uma educação das sensibilidades. Como contraposição às influências de uma razão instrumentalizadora que empobreceu a própria razão, impõe-se a necessidade de uma racionalidade estética, que, para Matos (1989), emerge de uma experiência estética. Ainda segundo a autora, no pensamento adorniano, essa experiência acaba sendo um contraponto à lógica de uma razão instrumental e da indústria cultural, pois, pela sua força e essência, gera um equilíbrio entre os fatores racionais e sensoriais, integrando e harmonizando o conhecer, o agir e o sentir.

A integração entre o conhecer e o sentir, a união do sensível e do racional a partir da experiência estética, é bem demonstrada nas palavras de Hermann ao salientar que

a experiência estética é compreendida na medida em que evidencia o ser humano em seu todo razão e emoção, ou seja, permitir este a sentir-se em seu todo, possibilitando assim que o processo de ensino aprendizagem aconteça de forma integral e não centrado apenas no sensível ou no racional como forma metafísica de pensar, pois a experiência estética possibilita o conhecimento daquilo que é excluído pela lógica do conceito, criando novas compreensões de mundo (Hermann, 2005, p. 78).

A experiência estética redimensiona a prática docente ao inspirar um processo de ensino e aprendizagem que se move por um conhecimento não apenas racional, dado, pronto e acabado, que não pode simplesmente ser medido ou reproduzido, mas que se constrói e é lapidado pelas experiências cotidianas. Para Galzerani, em sintonia com Matos (1989), "a racionalidade estética liberta o imaginário e a diversidade, em todas as suas dimensões, na linguagem escrita e falada, na expressão corporal, na produção de imagens, de símbolos" (Galzerani, 2006, p. 8-9).

Matos (1989), Galzerani (2006) e Hermann (2005) corroboram a certeza de que a experiência estética, enquanto sensibilidade, deve libertar, por meio de uma racionalidade estética, o conhecimento aprisionado somente ao racional técnico. A dimensão sensível, portanto, deve tornar-se experiência, encarnar-se nos pares envolvidos na construção do conhecimento, afetando-os em seu modo de viver. Assim, constitui-se em uma importante possibilidade para ressignificar o cotidiano escolar, ao pensar a prática docente e a escola como lugares de experiência e de educação dos sentidos, para enfrentar a influência da racionalidade instrumental, da indústria cultural e da semicultura que empobrecem a perspectiva estética da educação.

Uma prática docente a partir da experiência, especialmente marcada pelo sentido estético, se vê fortalecida pela experiência do sensível, com a capacidade de provocar uma interrupção, choques (Benjamin, 1987), e tem o poder de desacomodar, desalojar certezas, quebrar estereótipos e paradigmas, e refletir sobre experiências docentes capazes de inovar o fazer pedagógico, abrindo a possibilidade de aulas que considerem a vida humana e a necessidade de humanizar. O ato de ensinar é revestido de uma leveza, não sem consistência, porque se move no campo do querer, do desejar, motiva o aprender e inspira uma educação e prática docente que sejam objeto de desejo, admiração, encantamento, amor, paixão, alegria e entusiasmo. A docência, por meio da experiência estética, pode, assim, ser um...

um lugar privilegiado de experiência de transformação de si e do outro [...] Muito além de um lugar de lamentação e impossibilidades diárias, à docência pode ser um lugar mesmo de experiência estética, onde, talvez seja possível, não exatamente pensar em nossos limites e as forças que nos constroem, mas as condições e possibilidades infinitas, imprevisíveis e indefinidas de nos transformarmos e de ser diferente do que somos (Fischer, 2009, p. 94).

A prática docente, a partir da experiência estética, pode ser um processo de desbarbarização, ao propor uma educação que resista e negue a barbárie a partir da consciência do passado

como reelaboração, do desenvolvimento da consciência autônoma, do resgate da sensibilidade, da consciência do outro e do comprometimento com a construção de uma nova realidade, livre das desigualdades, capaz de promover autorreflexão sobre os processos de danificação do pensamento e da sensibilidade, revestida de uma educação contra o processo semiformativo (Adorno, 2012).

Na perspectiva de Benjamin (1992), a educação tornou-se utilitária, decretando o fim da experiência; o tempo e as faculdades humanas se curvaram às práticas de endeusamento da técnica e do saber racional. Nesse movimento, se a técnica do mundo moderno decretou o fim da experiência, a pretensa eficiência e domínio de técnicas pedagógicas de ensino para uma educação utilitarista não foram diferentes ao decretar o fim da experiência nas salas de aula, evidenciando um emudecimento dos docentes e dos alunos, em suas subjetividades ou nas relações entre si.

A experiência estética na prática docente também se apresenta como uma possibilidade de enfrentamento desse emudecimento, a partir do momento em que essa experiência convida ao diálogo, abre espaço para a narrativa, para o falar de si mesmo e escutar o outro, criando uma nova perspectiva na cultura e experiência docente em relação às suas práticas (Benjamin, 1992).

A PRÁTICA DOCENTE COMO ARTE E A ESTETICIDADE DO ATO EDUCATIVO: POR UMA "OUTRA" PRÁTICA DOCENTE

Algumas concepções de arte podem inspirar a prática docente a redescobrir as forças presentes em sua constituição e a impedir seu enfraquecimento pela concepção racionalista de educação e seus reflexos no ser professor. A arte é uma atividade humana

ligada a manifestações estéticas, que parte da percepção e das emoções, com o objetivo de estimular a criatividade e a imaginação. Está ligada à estética porque é considerada uma faculdade ou ato pelo qual a dimensão sensível, ao trabalhar uma matéria, uma imagem ou um som, cria e expressa a beleza e aguça o pensamento. Nesse ponto, a arte é uma forma de expressão, uma linguagem e, acima de tudo, uma forma de conhecimento (Abbagnano, 2007).

A inspiração da concepção do que é arte é tomada como uma forma de conhecimento que permite uma compreensão da realidade por meio de representações que envolvem o sensível e o racional, porém fora da lógica da razão instrumental e do discurso da indústria cultural e da semiformação imposta pela sociedade capitalista. Toma-se como referência a arte em Adorno.

Pode-se afirmar que a arte em Adorno envolve algumas percepções fundamentais para o entendimento de sua constituição. A arte representa a expressão do não idêntico, o "*Nichtidentische*" (Adorno, 1982, p. 206), com a capacidade de se contrapor à atitude puramente racional que se impõe a todos os atos humanos no contexto da sociedade administrada. Segundo Schippling, o

espaço não idêntico expressa a força da recusa do que é estabelecido conceitualmente tendo como objetivo o conhecimento verdadeiro que ultrapassa os conceitos estabelecidos, classificatórios, ultrapassa a simples subordinação do material sensível e racional à sistemática lógica, e que permite a contradição (Schippling, 2004, p. 132).

Considerando essa afirmação, entende-se que a arte carrega a força do não idêntico, da possibilidade da não sujeição. Para Adorno, essa força emerge dos impulsos miméticos que a constituem, mas que sofreram repressão e negação no processo de fortalecimento da razão instrumental. Por isso, ele afirmava que a "arte é um comportamento mimético que é estabelecido, que é conservado, num tempo de racionalidade" (Adorno, 1982, p. 139).

A *mimese* não é cópia, não é uma imitação, a aceitação de uma situação, uma reprodução de uma condição, seja qual for, e menos ainda um condicionamento a algo que é dado, pronto e acabado. Adorno (2012) concebe a *mímesis* como uma experiência estética autêntica, ou experiência mimética autêntica, que não se deixa capturar e escravizar pela racionalidade no sentido reducionista de sua compreensão. A *mímesis* se torna racional e verdadeira, um impulso criador e estético, com um sentido formativo, na medida em que, dialeticamente, denuncia a falsidade da racionalidade usada apenas como sustentação do mundo administrado, que impõe a imitação da realidade.

Na concepção de Adorno (1982), é preciso admitir a existência de uma arte autêntica e autônoma, conceitos que traduzem a distinção entre a arte que não foi capturada pela indústria cultural e a arte que se converteu em um fetiche da mercadoria, reduzida a produto de consumo que serve à alienação e dominação, entorpecendo e anestesiando o sujeito, negando a dimensão cognitiva e formativa. A contribuição de Adorno para a concepção de uma arte autêntica e autônoma reveste-se de uma capacidade crítica, aproximando de maneira necessária e fundamental a experiência estética da experiência filosófica. A arte deve ser pensada, pois, como dizia Adorno, "só posso experimentar completamente uma obra de arte de uma maneira extrema, quando não só a contemplo, mas quando me disponho a pensá-la" (1982, p. 156). Somente assim ela tem a capacidade de não ser capturada, limitada e condicionada pela indústria cultural.

Para que a arte seja autêntica, ela deve produzir a consciência verdadeira; constitui-se em uma forma de conhecimento que permite ao sujeito compreender e aproximar-se, por um momento, da verdade sobre a própria realidade, conferindo à arte e à própria experiência estética uma dimensão cognitiva, onde o conhecer e o sentir se unem em uma capacidade de transpor a realidade e os meandros sedutores da racionalidade técnica, que produzem uma danificação do olhar, do escutar, do sentir e do entender as coisas (Adorno, 1982).

O pensamento sobre arte em Adorno, não pode ser separado do compromisso social. Segundo Adorno,

a priori, antes de suas obras, a arte é uma crítica da feroz seriedade que a realidade impõe sobre os seres humanos. Ao dar nome a esse estado de coisas, a arte acredita que está soltando as amarras. Eis sua alegria e também, sem dúvida, sua seriedade ao modificar a consciência existente (Adorno, 2001, p. 13).

Em seu pensamento, Adorno (2001) procura expor o caráter de manipulação do capital e da sociedade administrada sobre a sociedade como um todo, especialmente na arte. A arte vista somente como entretenimento é incapaz de desempenhar um papel de emancipação do sujeito, uma vez que o que dela emerge é um objeto comercializável.

As contribuições de Adorno em relação à arte, apresentadas acima, podem contribuir para uma “outra” prática docente, uma prática inspirada na arte. Esses elementos da concepção adorniana sobre a arte, que inspiram a prática docente, podem constituir a estrutura identitária de uma prática que se abre à possibilidade de uma experiência estética.

Antes de tudo, todo docente, para contribuir no processo de formação no sentido da *Bildung*, precisa ser expressão do “não-idêntico” e não se sujeitar à massificação e estereotipização de sua prática nos moldes da sociedade capitalista, que vê no professor um produtor de mão de obra para o mercado, no sentido técnico e racional, convertendo o docente em produtor e consumidor de mercadorias, sem reconhecer a singularidade dessa prática na formação do ser humano, para além do capital. Ao assumir, como na arte, o não-idêntico, a prática docente pode manter viva a esperança que aponta para além das relações de domínio e exploração, pressupostos da sociedade administrada, sendo capaz de elevar-se das amarras da razão instrumental. Isso porque o não-idêntico se constitui com o objetivo de alcançar um

conhecimento verdadeiro, que ultrapassa, na prática docente, os conceitos reducionistas, pré-estabelecidos e classificatórios, permitindo a contradição, o contraponto e a possibilidade de uma “outra” prática.

Como na arte, a prática docente carregada de impulsos miméticos se fortalece diante do império da razão e da técnica. A mimese na prática docente envolve a mesma força de negação da realidade imposta pela sociedade administrada. No contexto dessa sociedade, a prática docente, sob a influência da racionalidade instrumental e da indústria cultural, tende a se reduzir à imitação e reprodução de ideias e práticas que, segundo Zuin (1998), levam a uma formação cultural danificada, impondo uma adaptação à realidade com o objetivo de formar um sujeito que “se encaixe” nessa sociedade. O impulso mimético presente na prática docente tem a capacidade de libertá-la, conferindo a essa prática uma capacidade crítica, a não aceitação da realidade como algo imutável que precisa ser copiado, e o poder de imaginar, criar, inventar, transgredir e permitir um olhar para a realidade de modo diferente e fortalecido.

A experiência autêntica e autônoma que constitui uma verdadeira obra de arte também serve de referência para pensar em uma “outra” prática docente. A prática docente autêntica e autônoma é aquela que não se deixa traduzir por imposições e interesses puramente pragmáticos e utilitaristas do capital, que são reproduzidos na sala de aula, sobretudo por meio de práticas e representações discursivas materializadas no cotidiano escolar, como as notas, usadas como forma de barganha para despertar o interesse ou comprometimento e impor a disciplina, ou ainda, a doutrinação que se ergue da ideologia capitalista, que vê na prática docente um instrumento de produção de mão de obra para o mercado (Adorno, 2012).

Toda prática docente tem uma dimensão social intrínseca e precisa conduzir tanto o docente quanto o aluno a uma crítica das condições sociais e econômicas produzidas e sustentadas nas entranhas da sociedade administrada. Esse comprometimento

constitui uma dimensão política dessa prática, ao assumir o caráter de denúncia do sistema vigente. Para Adorno, sua defesa sobre o poder da educação é incisiva ao afirmar que “a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica” (Adorno, 2012, p. 121).

Enfim, ao unir a capacidade de se colocar como expressão do não-idêntico, revestir-se de impulsos miméticos, assumir sua dimensão de autonomia e autenticidade, e adotar uma postura de comprometimento social, a prática docente redescobre sua beleza, sua força e recupera a esteticidade de seus atos, fortalecendo cada professor em sua prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motivação deste capítulo foi pensar a prática docente na perspectiva da experiência estética, capaz de fortalecer o trabalho do professor na educação básica como forma de promover o resgate do sensível nessa prática, por meio da união entre o conhecer, agir e sentir em uma sociedade do aqui e agora, profundamente materialista e consumista.

O ponto de partida foi admitir que a prática docente, ao longo dos tempos, sofreu radicais influências do processo de instrumentalização da razão. À medida que a sociedade capitalista administrada se autoafirmou como lógica dominante, acabou impondo um tipo de formação que, em sua essência, atende aos seus interesses e necessidades. Tudo passou a ser medido pelo crivo do mercado, abalando decisivamente as relações humanas e sociais, incluindo a educação.

É nesse contexto que se concebe a educação e se move a prática docente. A educação e a prática docente, em sua essência, dizem respeito à formação humana plena, que envolve todas as

faculdades. O conhecer, o agir e o sentir materializam as dimensões profundas do ato educativo, mediado pela prática docente. No contexto da sociedade administrada, há uma descaracterização dessa essência e um foco exagerado no conhecimento, tomado como forma de transmissão de conteúdos, cujos interesses e objetivos acabam sendo a formação técnica, ou seja, a mão de obra para o mercado de trabalho.

Por isso, a formação sensível tende a ser relegada a segundo plano. Não raramente, o afeto, a emoção e a educação dos sentidos não são vistos como necessários e, em muitos discursos, menos ainda como formação. O excesso de atividades e o tempo controlado pela simetria do relógio têm o poder de automatizar as relações entre docente e aluno, em nome do cumprimento do currículo, da conclusão dos conteúdos a cada bimestre, das avaliações focadas em conceitos e notas que precisam ser aplicadas e do registro pontual das anotações, somado ao controle da disciplina, às rígidas cargas horárias e às salas numerosas. Contudo, essas práticas não se convertem em experiências e refletem a racionalidade instrumental da sociedade administrada dentro da escola.

Há um enfraquecimento da experiência estética a partir do momento em que ocorre um empobrecimento da questão da sensibilidade nas práticas docentes, vinculadas mais à racionalidade e à transferência de conteúdo com ênfase na formação técnica e no controle da disciplina, e não em uma formação global do ser humano. Como consequência, percebe-se o enfraquecimento do potencial formativo da educação escolar, o distanciamento e desinteresse dos alunos por uma proposta educacional puramente racional, manifestados quase sempre na indisciplina e nos baixos rendimentos, o que provoca o desânimo de milhares de docentes diante de sua própria prática. Nem docentes nem alunos têm o direito de fazer experiências e de vivenciar experiências estéticas, que são substituídas pela “desilusão oficial” e “total fidelidade” ao sistema, gerando passividade, desencantamento e resignação.

Mediados pelo sentido de experiência e experiência estética, o cotidiano escolar pode ser um espaço de experiências transformadoras e sensíveis para a prática docente, representando uma ruptura com o modelo racional e técnico. A sala de aula pode possibilitar à prática docente conhecer a dimensão sensível de seu trabalho, pouco percebida pelo olhar pautado em pressupostos técnicos de seu ofício, quando este redescobre os sentidos de experiência e experiência estética em suas práticas.

A união entre o conhecer, agir e sentir se revela ao reconhecermos que o conhecimento inteligível amplia a capacidade do sensível e vice-versa, pois conhecer e sentir algo de modo profundo e reflexivo nos leva a agir de forma diferente diante das situações cotidianas e a nos abrir a novas experiências. A recuperação do sensível e da experiência estética na prática docente não se sobrepõe à importância da razão e da técnica, que mantêm sua contribuição e valor, mas sempre a serviço da humanização.

Fortalecido pelo sentido de experiência estética na docência, cada professor pode se inspirar, imaginar e criar situações e momentos de contato com o conteúdo sensível por meio de filmes, músicas, imagens, expressão corporal, diferentes expressões de afeto e emoção, entre outras experiências que poderão contribuir para a ampliação da experiência cultural e da sensibilidade, e, conseqüentemente, dos próprios sentidos dos envolvidos nos processos formativos escolares, criando oportunidades de experiências a serem narradas, vivenciadas, transmitidas e transformadas em estéticas.

Essas experiências permitem a percepção e a necessidade de se fomentar ações e situações que cultivem a sensibilidade de diversos modos e por meio de diferentes expressões e experiências artísticas e culturais, promovendo e valorizando no cotidiano escolar o processo de humanização de docentes e alunos, consolidando a união entre o conhecer, o agir e o sentir.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ADORNO, Theodor W. A arte é alegre? *In*: PUCCI, Bruno *et al.* **Teoria estética e educação**. Campinas/Piracicaba: Autores Associados/Unimep, 2001. p. 11-18.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz & Terra, 2012. 190p.
- ADORNO, Theodor W. **Teoria estética**. Tradução Artur Morão. Lisboa: Edições 70. 1982. 405 p.
- BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. *In*: **Magia e Técnica, Arte e Política**. Tradução Paulo Sérgio Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BENJAMIN, Walter. Teses sobre a filosofia da história. *In*: **Sobre Arte, Técnica, Magia e Política**. Tradução Maria Luz Moita. Lisboa: Relógio D'Água, 1992.
- DUARTE, Rodrigo. Mundo "globalizado" e estetização da vida. *In*: ZUIN, Antônio Álvaro Soares; RAMOS DE OLIVEIRA, Newton.; PUCCI, Bruno. **Teoria Crítica, Estética e Educação**. Campinas/Piracicaba: UNIMEP, 2001. p. 27 – 42.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Docência, cinema e televisão: questões sobre a formação ética e estética. **Revista Brasileira da Educação**, v. 14, n. 40, p. 93-102, jan./abr. 2009.
- GALZERANI, Márcia Carolina Bovério. O lugar das memórias na produção dos saberes escolares. *In*: XVIII Encontro Regional de História, 16., 2006, São Paulo. **Anais [...]** São Paulo: ANPUH (SP), 2006.
- HERMANN, Nadjá. **Ética e estética**: a relação quase esquecida. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005, 119 p.
- MATOS, Olgária Chain Féres. **Os arcanos do inteiramente outro**. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005. 80 p. *In*: SCHIPLING, Anne. O "não-idêntico" na ideia de razão de Theodor W. Adorno. **Revista Filosófica de Coimbra**. Coimbra, n. 25, p. 129-140, 2004. Disponível em: http://www.uc.pt/fluc/dfci/publicacoes/o_nao_identico_na_ideia_de_razao . Acesso em: 22 set. 2017.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- ZUIN, Antônio Álvaro Soares. **A Educação danificada**: Contribuições à Teoria Crítica da Educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes/Edufscar. 1998. 264 p.

SOBRE AS ORGANIZADORAS E O ORGANIZADOR



Francine de Paulo Martins Lima

Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP e Mestre pela mesma instituição. Pedagoga pela Universidade de Mogi das Cruzes - UMC. É Professora Adjunta da Graduação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras. Foi coordenadora e professora dos Cursos de Pedagogia e Letras da Faculdade Unida de Suzano - UNISUZ e do Curso de Pedagogia da UMC. Atuou como Coordenadora de Extensão e Assuntos Comunitários da UMC e como docente efetiva da rede Municipal de Ensino de Mogi das Cruzes e da rede particular de Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental. Foi Vice-Diretora de Avaliação e Desenvolvimento do Ensino da UFLA (2017-2020) e Diretora de Avaliação e Desenvolvimento do Ensino (2020-2024), vinculada à Pró-Reitoria de Graduação. Desenvolve pesquisas e extensão sobre Formação de Professores; Didática e Práticas de ensino no contexto da educação básica e superior; Desenvolvimento profissional de professores iniciantes e interlocução universidade e escola. É Líder do grupo de Pesquisa sobre Formação Docente, Práticas Pedagógicas e Didática - FORPEDI (CNPq/UFLA); e do Laboratório de Didática LabFor/UFLA. É Associada da Anped - Associação Nacional de Pesquisa em Educação, GT 8 - Formação de Professores; e da ANDIPE - Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino.

E-mail: francine.lima@ufpa.br



Helena Maria Ferreira

Possui Graduação em Letras (Centro Universitário de Patos de Minas) e em Pedagogia (Universidade Federal de Uberlândia), Mestrado em Linguística (Universidade Federal de Uberlândia) e Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). Atuou como professora e como Coordenadora de Extensão no Centro Universitário de Patos de Minas. Atualmente, é professora associada da Universidade Federal de Lavras. Foi coordenadora do Curso de Letras – modalidade presencial e do Programa de Pós-graduação em Educação. Foi coordenadora de área do projeto de Língua Portuguesa do Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid - Capes) e atua no Programa de Residência Pedagógica (Capes), pelo Curso de Letras (Ufla). Coordena o grupo de estudos e pesquisa Textualiza (Textualidades em Gêneros Multissemióticos e Formação de Professores de Língua Portuguesa).

E-mail: helenafeireira@ufla.br



José Antônio Araújo Andrade

Atua como docente e pesquisador permanente dos Programas de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (PPGECEM); Pós-Graduação em Educação (PPGE) e em Educação Científica e Ambiental, ambos na Universidade Federal de Lavras (UFLA). Atualmente está atuando como coordenador do PPGECEM. É líder do grupo de pesquisa Práticas Pedagógicas orientadas pela Teoria Histórico-Cultural (PPTHC - DGP/CNPq). Atuou como docente permanente do Mestrado Nacional em Ensino de Física (UFLA) e como diretor de apoio e desenvolvimento pedagógico (2012-2016) e como diretor de Avaliação e Desenvolvimento do Ensino (2016-2017), ambos na Pró-Reitoria de Graduação da UFLA, atuou ainda como coordenador do curso de Licenciatura em Matemática da UFLA (2011-2012). Possui Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade São Francisco (2000), Mestrado em Educação pela Universidade São Francisco (2004) e Doutorado em Educação na Universidade Federal de São Carlos (2012). Tem experiência na área de Matemática e Educação Matemática, com ênfase no Ensino de Matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: Teoria Histórico-Cultural da Atividade; Modelagem na Educação Matemática, História das Ciências, Educação Matemática Mediada por Tecnologias Digitais e Formação de Professores.

E-mail: joseaaa@ufla.br

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Agnes Priscila Martins De Moraes

Possui graduação em Letras Português/Inglês e suas Literaturas pela Universidade Federal de Lavras (2015) e Mestrado Profissional em Educação pela Universidade Federal de Lavras (2018) e Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em ensino de Língua Portuguesa, em Revisão Textual e Metodologias Ativas. Atuou como bolsista no Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID - CAPES) (2013-2015) e como professora no Centro Educacional UFLA (CEUFLA) (2016) . Além disso, atuou como tutora no curso de Pedagogia (UFLA- 2016-2017), como professora no Colégio Nossa Senhora de Lourdes (2017-2018) e atua como corretora de redações do PAS (Processo de Avaliação Seriado) na Universidade Federal de Lavras (2016-2017/2020- 2021) e como professora Colégio São José- Divinópolis (2019- atual) e no Colégio Tiradentes-CTPM- Divinópolis (2021-atual).

E-mail: agnespriscila@hotmail.com

Carlos Betlinski

Possui graduação em Filosofia - UNIFAI (1987), graduação em Pedagogia - Liceu São Paulo (1989), mestrado (2000) e doutorado em Educação (2006) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente, é professor associado da UFLA - Universidade Federal de Lavras, atuando na graduação e pós-graduação. É integrante dos grupos de pesquisa MOSAICO (Movimento, sabedoria, ideia e comunhão da UFLA) e grupo de pesquisa Teoria Crítica da Sociedade da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Realiza pesquisas e tem em experiência nas áreas de Filosofia da educação, teoria crítica da sociedade, estética, pedagogia da imagem, cultura política e pensamento pedagógico latino americano. É editor-chefe da revista científica Devir Educação.

E-mail: carlosbetlinski@ufla.br

Cristina Rezende Eliezer

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC Minas (BOLSISTA CAPES). Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras - UFLA/MG. Graduada em Direito (PUC/MG) e em Pedagogia (Newton Paiva). Membro do Conselho Editorial da Editora Dialética e da Editora Metrics. Coordenadora-geral da Rede de Egressos do PPGE - UFLA. Coordenadora do Projeto PUC'blica - PUC Minas. Pesquisadora no Grupo de Pesquisa Currículo Crítico, Educação Transformadora: políticas e práticas (CNPq) - PUC Minas. Membro da Associação Brasileira de Currículo - ABDC. Parecerista na Revista Arquivo Brasileiro de Educação - PGE / PUC Minas. Acadêmica Efetiva na Academia Formiguense de Letras (AFL).

E-mail: cristinaeliezer@yahoo.com.br

Estela Aparecida Oliveira Vieira

Graduada em Odontologia e licenciada em Pedagogia, com mestrado em Sciences Humaines et Sociales – Aix-Marseille Université e doutorado em Ecole Doctorale Cognition, Langage, Education – Aix-Marseille Université, em cotutela com a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Experiência docente na graduação e pós-graduação, coordenação de projetos e formação.

E-mail: estela.ap.o.vieira@gmail.com

Fabiano Pries Devede

Licenciado Pleno em Educação Física pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro; mestre e doutor em Educação Física e Cultura pela Universidade Gama Filho. Pós-Doutor em História Comparada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atua com a temática de Estudos de Gênero na Educação Física e Esportes, Fundamentos Pedagógicos da Educação Física escolar, História do Esporte. Professor Associado do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Fluminense (UFF), onde lidera o Grupo de Pesquisa em Relações de Gênero na Educação Física (GREGEF-CNPq). Coordenador do Grupo de Trabalho Temático Gênero do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE).

Fabio Pinto Gonçalves Dos Reis

Graduado em Educação Física, Mestre em Educação pela Universidade São Francisco (USF) e Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Associado IV da Universidade Federal de Lavras (UFLA), atuando no Departamento de Educação Física e nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e no recém-criado em Educação Física (PPGEF) na mesma instituição. Desenvolve investigações relacionadas à Infância(s), Educação Infantil, Educação Física escolar e marcadores sociais das diferenças e a Pedagogia das Lutas/Artes Marciais. Integra e coordena o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Docente em Educação Física (GEFORDEF).

E-mail: fabioreis@ufla.br

Francine de Paulo Martins Lima

Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP e Mestre pela mesma instituição. Pedagoga pela Universidade de Mogi das Cruzes - UMC. É Professora Adjunta da Graduação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras. Foi coordenadora e professora dos Cursos de Pedagogia e Letras da Faculdade Unida de Suzano - UNISUZ e do Curso de Pedagogia da UMC. Atuou como Coordenadora de Extensão e Assuntos Comunitários da UMC e como docente efetiva da rede Municipal de Ensino de Mogi das Cruzes e da rede particular de Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental. Desenvolve pesquisas na área de Formação de Professores; Didática e Práticas de ensino; Desenvolvimento profissional de professores iniciantes e práticas pedagógicas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental; Formação docente no contexto e interlocução universidade e escola. É Líder do grupo de Pesquisa sobre Formação Docente, Práticas Pedagógicas e Didática - FORPEDI (CNPq/UFLA); e do Laboratório de Didática - LabFor (UFLA). É Associada da Anped - Associação Nacional de Pesquisa em Educação, GT 8 - Formação de Professores; e da ANDIPE - Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino.

E-mail: francine.lima@ufla.br

Helena Maria Ferreira

Possui Graduação em Letras (Centro Universitário de Patos de Minas) e em Pedagogia (Universidade Federal de Uberlândia), Mestrado em Linguística (Universidade Federal de Uberlândia) e Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). Atuou como professora e como Coordenadora de Extensão no Centro Universitário de Patos de Minas. Atualmente, é professora associada da Universidade Federal de Lavras. Foi coordenadora do Curso de Letras – modalidade presencial e do Programa de Pós-graduação em Educação. Foi coordenadora de área do projeto de Língua Portuguesa do Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid - Capes) e atua no Programa de Residência Pedagógica (Capes), pelo Curso de Letras (Ufla). Coordena o grupo de estudos e pesquisa Textualiza (Textualidades em Gêneros Multissemióticos e Formação de Professores de Língua Portuguesa).

E-mail: helenaferreira@ufla.br

Janúzia de Nazaré Santos Romão

Possui graduação em Letras - Português e Inglês pelo Centro Universitário de Lavras (1996). Atualmente é professora de educação básica - Secretaria de Estado da Educação de MG. Tem experiência na área de ensino de Língua Inglesa e Língua Portuguesa. Possui Curso de Pós- Graduação (Lato- Sensu), em nível de Especialização, na área de Educação, intitulado "Metodologia do Ensino de Português", pela União das Faculdades Claretianas- (UNICLAR) Mestre pela Universidade Federal de Lavras (UFLA) - (2018) Área de Concentração: Formação de Professores. Linha de Pesquisa: Linguagens, Diversidade Cultural e Inovações Pedagógicas Título: Formação Docente Para o Uso das Tecnologias Digitais: Uma Proposta de Oficina Para Professores de Língua Inglesa.

Email: januziaromao75@gmail.com

Marli Amélia Lucas De Oliveira

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade São Francisco (USF) (1996), Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) (2001) e Doutorado no programa Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) (2015). Atualmente, é professora no Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais (IFSUDESTEMG) - Campus Barbacena, Coordenadora convidada do Núcleo de Educação e Comunicação (NEC) na UNIFAAT, e pesquisadora colaboradora no EDUCINEP - Educação Inclusiva na Escola Pública - UNIFESP. Atuou como professora substituta no IFSP - Campus São Paulo no período de 2015-2017. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, educação inclusiva, didática, saberes docentes, licenciatura, teoria e prática.

E-mail: marli.oliveira@ifsudestemg.edu.br

Marli Eliza Dalmazo Afonso André (*In Memória*)

Graduada em Letras pela Universidade de São Paulo (1966) e em Pedagogia pela Universidade Santa Úrsula (1973). Concluiu o mestrado em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1976) e o doutorado em Psicologia da Educação na University of Illinois em Urbana-Champaign (EUA) em 1978. Professora Titular aposentada da Faculdade de Educação da USP e, desde 2000, integrante do corpo docente do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Em 2013, assumiu a coordenação do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, na PUC-SP, e, em 2017, a vice-coordenação. Desenvolveu estudos e pesquisas nas áreas de formação de professores e de metodologia da pesquisa em educação.

Maurício Inácio dos Santos

Doutorando em Educação pela UFJF, Mestre em Educação pela UFLA (2018), possui especialização em Design Instrucional para EaD pela UNIFEI (2015), Alfabetização e Letramento pela UFSJ (2014), Gestão Escolar (2013) e História e Construção Social do Brasil, UNINCOR em Três Corações (2005). Graduado em Pedagogia pela UFSJ (2015) e História pela Universidade Vale do Rio Verde (2001). Formado em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1998) e Filosofia pelo Instituto Filosófico São José (1994). É professor de História na Escola Estadual Profª Maria Rita Lisboa Pereira Santoro, em Lambari-MG, lecionando a disciplina de História. Atualmente pesquisa sobre modernidade, história, tempo, memória e principalmente o conceito de experiência em Walter Benjamin e seu enfraquecimento na contemporaneidade.

E-mail: mauricio.nacio@estudante.ufjf

Patrícia Vasconcelos Almeida

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia e mestrado em Linguística pela mesma instituição. Doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas, com um período na Inglaterra na Universidade de Bath. Pós Doutorado pela Universidade Federal de Minas Gerais em Linguística Aplicada - Estudos Linguísticos - linha: Linguagem e Tecnologias. Atualmente é professora de língua inglesa na graduação -Letras e no programa de mestrado em Letras na Universidade Federal de Lavras. Lider do grupo de pesquisa em Tecnologias e Práticas Digitais no ensino-aprendizagem de línguas. Filiada a ALAB e membro ativo do International Research Network - Trajectories and Perspectives of Language Teachers in the 21st Century, o qual envolve pesquisadores dos mais diversos países (Alemanha, França, Inglaterra, Itália, Portugal, Austrália etc). Também é membro do GT da ANPOLL - Formação de Educadores em Linguística Aplicada. E membro fundador do LatinCALL (Associação Latino Americana de Aprendizagem Mediada pelo Computador).

E-mail: patricialmeida@ufla.br

Paulo Henrique Arcas

Possui graduação e Licenciatura em História pela Universidade de São Paulo (1997), mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo (2003) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2009). Trabalhou como professor em cursos de graduação e como professor de educação básica - Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, atuando principalmente nos seguintes temas: avaliação, ciclos, progressão continuada e avaliação externa. Trabalhou de abril de 2010 a dezembro de 2017 como consultor do Instituto Internacional de Planejamento de la Educación (IIPE) da UNESCO - Oficina Regional para América Latina (Buenos Aires). Atualmente é professor do Departamento de Gestão Educacional, Teorias e Práticas de Ensino da Universidade Federal de Lavras, lecionando disciplinas da área de Política, Gestão e Avaliação Educacional. É professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado Profissional).

E-mail: paulo.arcas@ufla.br

Regilson Maciel Borges

Licenciado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) e em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) e doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) com pós-doutorado pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professor Adjunto do Departamento de Gestão Educacional, Teorias e Práticas do Ensino (DPE) pertencente a Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas, Educação e Letras (FAELCH) da Universidade Federal de Lavras (UFLA), atuando no curso de Pedagogia, em cursos de Licenciaturas e no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado Profissional). É coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFLA. É membro da Rede Universitas/Br que está vinculada ao GT 11 da ANPED. É associado da ANPED e associado da ANPAE. Membro titular da Fundación Red para la Educación en Iberoamerica (FREI). Tem se dedicado a estudos na área da Avaliação Educacional (Avaliação da Aprendizagem, Avaliação Institucional, Avaliação de Sistemas); Políticas Educacionais; Uso dos resultados das avaliações; Análise da produção de conhecimento.

E-mail: regilson.borges@ufla.br

Ronei Ximenes Martins

É professor universitário há 30 anos. Como formação acadêmica cursou Licenciatura em Matemática e doutorado em Psicologia, na linha de pesquisa Avaliação na Psicologia Educacional. Atualmente é docente associado e pesquisador do Departamento de Gestão Educacional, Teorias e Práticas de Ensino da Universidade Federal de Lavras (UFLA), Minas Gerais, Brasil. Leciona, há duas décadas, componentes curriculares com temáticas da educação Mediada por Tecnologias em cursos de licenciatura e pós-graduação presenciais e a distância. Na gestão acadêmica, já atuou como coordenador de Educação a Distância da UFLA (no período de 2010 a 2015) e como coordenador da Universidade Aberta do Brasil na mesma época. Foi pró-reitor de graduação da UFLA nas gestões 2016-2020 e 2021-2024. Desenvolve, há 18 anos, pesquisas nas áreas de tecnologia educacional e educação a distância, com dezenas de trabalhos publicados.

E-mail: rxmartins@ufla.br

Sheila Souza Jorge

Graduada em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (2008 -2011). Especialização em Educação Infantil (2014-2015). Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Produção Sustentável e Saúde Animal pela Universidade Estadual de Maringá-PR (2018-2020). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional pela Universidade Federal de Lavras. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa de Políticas Educacionais (NEPPE), do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras. Professora do Ensino Fundamental de escola privada em Lavras-MG. Possui experiência na área de Educação, com ênfase na Educação Infantil e Ensino Fundamental.

E-mail: sheila.jorge2@estudante.ufla.br

Tatiane Patrícia Resende

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras - (2018). Pós-graduada em Gênero e Diversidade na Escola pelo Centro de Educação a Distância da Universidade Federal de Lavras - CEAD/UFLA - (2015). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de São João del-Rei - UFSJ - (2013). É integrante (categoria estudante) do Grupo de Pesquisa FESEX - "Relações entre filosofia e educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente", registrado no CNPq. Tem experiência no Ensino Fundamental I. Atualmente é Assistente em Administração, pertencente ao quadro permanente da Universidade Federal de Lavras. Seus interesses de estudo e pesquisa estão situados no campo da Educação, com ênfase em Gênero e Diversidade na Educação.

E-mail: tatiane.resende@ufla.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

alfabetização 8, 10, 18, 31, 33, 34, 51, 55, 107
Aprendizagem Baseada em Problemas 102, 103, 115, 118, 124
Aprendizagem Baseada em Projetos 102, 108
Aprendizagem Baseada em Simulação 102, 116

C

cidadania 16, 48, 85, 88, 92, 93, 95, 96, 137

D

didática 31, 32, 100, 120, 141, 186
direitos fundamentais 87, 94
Direitos Humanos 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97

E

educação básica 14, 19, 21, 60, 64, 100, 178, 182, 186, 188
educação digitalizada 88
Educação Infantil 34, 61, 64, 66, 69, 71, 75, 77, 151, 152, 156, 182, 185, 189
ensino-aprendizagem 12, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 63, 86, 99, 113, 122, 124, 126, 131, 139, 143, 187
Ensino Baseado em Problemas 140
ensino de língua 136, 137
ensino híbrido 99, 106
ensino superior 21, 29, 113, 117, 123, 129, 142, 150, 161
estratégias didático-pedagógicas 100
estudos de gênero 9, 145, 148, 151
experiência 8, 9, 10, 14, 32, 34, 37, 38, 39, 52, 53, 59, 60, 62, 68, 91, 95, 96, 107, 109, 121, 132, 133, 137, 140, 144, 147, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 183, 184, 186, 187, 189

F

formação continuada 12, 14, 42, 49, 52, 53, 55, 56, 58, 80, 81, 114
formação de professores 8, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 28, 29, 42, 43, 47, 49, 53, 54, 57, 87, 96, 127, 131, 132, 140, 141, 160, 163, 186, 187
formação docente 8, 12, 16, 22, 42, 44, 45, 63, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 94, 96, 120, 130, 133, 157, 159, 189
formação inicial 9, 11, 12, 14, 19, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 36, 37, 38, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 89, 119, 121, 125, 130, 137, 138, 140, 146, 148, 150, 153, 154, 156

G

gamificação 101, 104, 107, 109, 110, 111

H

humanização 91, 93, 180

I

instituição escolar 26, 92, 95
interdisciplinaridade 87, 102

L

letramento 48, 56, 58, 136, 142, 144
língua portuguesa 33, 104, 133, 136, 137
linguística aplicada 8, 41, 57
livros 36
lusofonia 104

M

metodologias ativas 100, 101, 115, 121, 122, 123, 124, 127, 128, 130, 131, 132, 133, 138, 140, 142, 143, 144
multiculturalismo 20
multiletramentos 48, 57, 133, 137

P

Pedagogia 19, 20, 21, 29, 31, 32, 39, 96, 146, 147, 149, 150, 152, 153,
154, 155, 156, 158, 159, 160, 161, 163, 182, 183, 184,
185, 186, 187, 188, 189

pensamento crítico 46, 92, 95, 107, 130, 139

prática docente 9, 10, 46, 52, 62, 87, 88, 99, 164, 165, 166, 167, 168,
169, 170, 171, 172, 173, 176, 177, 178, 179, 180

práticas pedagógicas 15, 80, 88, 120, 165, 185

R

relações de gênero 151

S

Sala de Aula Invertida 102, 106

T

tecnologias digitais 9, 10, 42, 43, 47, 48, 49, 50, 51, 55, 98, 99,
100, 101, 114, 115, 116

U

UFLA 10, 12, 13, 16, 121, 146, 163, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189

www.pimentacultural.com

PESQUISAS EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Múltiplos Olhares

volume **1**

