

Marcelo Máximo Purificação
Cláudia Denís Alves da Paz
Eleno Marques de Araújo
(Organizadores)

Processos de
Organicidade e
Integração da
Educação Brasileira
3

Marcelo Máximo Purificação
Cláudia Denís Alves da Paz
Eleno Marques de Araújo
(Organizadores)

Processos de
Organicidade e
Integração da
Educação Brasileira
3

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação: Natália Sandrini de Azevedo

Edição de Arte: Luiza Batista

Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá

Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima

Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros

Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice

Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Luis Ricardo Fernando da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão

Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador

Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Fernando José Guedes da Silva Júnior – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto

Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Prof^a Dr^a Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^a Dr^a Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Prof^a Dr^a Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof^a Dr^a Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof^a Dr^a Andrezza Miguel da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof^a Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Prof^a Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Prof^a Dr^a Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof^a Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Prof^a Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Prof^a Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Prof^a Dr^a Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Prof^a Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof^a Ma. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco

Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA
 Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis
 Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
 Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
 Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
 Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
 Prof. Me. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
 Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
 Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
 Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
 Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
 Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
 Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
 Prof. Me. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
 Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
 Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
 Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
 Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
P963	<p>Processos de organicidade e integração da educação brasileira 3 [recurso eletrônico] / Organizadores Marcelo Máximo Purificação, Cláudia Denís Alves da Paz, Eleno Marques de Araújo. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-5706-150-3 DOI 10.22533/at.ed.503202906</p> <p>1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais. 3. Educação – Pesquisa – Brasil. I. Purificação, Marcelo Máximo. II. Paz, Cláudia Denís Alves da. III. Araújo, Eleno Marques de.</p> <p style="text-align: right;">CDD 370.710981</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior CRB6/2422	

Atena Editora
 Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Prezados leitores,

O volume 3 da obra “Processos de Organicidade e Integração da Educação Brasileira”, associa-se a ideia de ordenamento e organização da educação que perpassa por saberes, complexidade social e pelo o indivíduo. Pensar na educação nos mais diversos contextos nos leva a um conjunto de ralações integrado pela prática e pelas ações que direcionam o processo educacional.

Uma obra que traz 16 textos/capítulos em que os discursos giram em torno da perspectiva do fazer que dar significado a dinâmica do processo ensino-aprendizagem e do planejamento prévio dos atores sociais, endossados nas vozes dos 39 autores participantes desses capítulos.

O diálogo promovido pelos autores imprime as faces do planejado, organizado, do caminho metodológico, dos discursos e dos resultados de cada pesquisa/investigação. E com isso, a ideia dos percursos educativos vai sendo gestada, antes, durante e depois de cada texto. 33 palavras-chave adornam o eixo central desses discursos, com forte inclinação a mostrarem a dimensão e o poder reflexivo de cada um. Autoavaliação, brincar, censo, competências, interação social, letramento, ludicidade, política educacional, etc., são algumas das palavras-chaves que direcionam eixos temáticos desses discursos.

Desejamos a todos vocês uma boa leitura e boas reflexões.

Marcelo Máximo Purificação
Cláudia Denís Alves da Paz
Eleno Marques de Araújo

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
O USO DE MÍDIAS SOCIAIS COMO FERRAMENTA DE ENSINO- APRENDIZAGEM: O DESAFIO DO EDUCADOR NA ERA DO “CURTIR”	
Clara Cristina Azevedo Souza Fontenele Larissa da Silva Albuquerque	
DOI 10.22533/at.ed.5032029061	
CAPÍTULO 2	7
O USO DE APLICATIVOS EDUCACIONAIS NO ENSINO INCLUSIVO DE QUÍMICA	
Shamyra Cristina de Lima Gomes dos Anjos Marcos Antonio Feitosa de Souza Roberlúcia Araújo Candeia	
DOI 10.22533/at.ed.5032029062	
CAPÍTULO 3	18
OS BENEFÍCIOS DA MONITORIA PARA MONITOR E ALUNOS DE NUTRIÇÃO E METABOLISMO: UMA ANÁLISE QUALI-QUANTITATIVA	
Thaís Pires Bezerra Ana Mary Viana Jorge Cristiane Rodrigues Silva Câmara Daniel Câmara Teixeira	
DOI 10.22533/at.ed.5032029063	
CAPÍTULO 4	24
ORQUESTRA ROSARIENSE: UMA EXPERIÊNCIA EXITOSA DE EDUCAÇÃO MUSICAL	
Estêvão Grezeli Cristina Rolim Wolffenbüttel	
DOI 10.22533/at.ed.5032029064	
CAPÍTULO 5	37
O PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: O CASO DO COLÉGIO POLITÉCNICO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	
Gustavo Fontinelli Rossés Alencar Machado Cristiano Gattermann de Barros Juliano Molinos de Andrade	
DOI 10.22533/at.ed.5032029065	
CAPÍTULO 6	51
O PERFIL FORMATIVO DOCENTES DE FÍSICA NO PIAUÍ: UMA DÉCADA APÓS O REUNI	
Denilson Pereira da Silva Luís Carlos Sales	
DOI 10.22533/at.ed.5032029066	
CAPÍTULO 7	63
O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DE LEITORES COMPETENTES	
Katia Daniele Mendes de Oliveira Célia Gomes dos Santos Danielle Nunes da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.5032029067	

CAPÍTULO 8	71
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO, AS CONCEPÇÕES DE ESCOLA E AÇÃO DOCENTE: RELAÇÕES IMBRICADAS COM A PESQUISA E A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	
Lidiane Cristina Longo	
DOI 10.22533/at.ed.5032029068	
CAPÍTULO 9	82
NÚCLEO DE ORDENAMENTO DE REDE E MATRÍCULA ON-LINE: A EXPERIÊNCIA DO JABOATÃO DOS GUARARAPES	
Adriana Oliveira dos Santos	
Bruna Carolina Souza de Azevedo	
Maria da Conceição Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.5032029069	
CAPÍTULO 10	87
NOVAS PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO DOCENTE: OBSERVAÇÕES SOBRE AS POSSIBILIDADES DA TECNOLOGIA E DA INTERAÇÃO SOCIAL VYGOTSKYANA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS	
Lia Cristiane Lima Hallwass	
DOI 10.22533/at.ed.50320290610	
CAPÍTULO 11	101
MICROBIOLOGIA E COMUNIDADE: DESAFIOS DA EXTENSÃO NO CURRÍCULO DA GRADUAÇÃO	
Simone do Nascimento Fraga	
Letícia Gabrielly de França Almeida	
DOI 10.22533/at.ed.50320290611	
CAPÍTULO 12	109
LUDOTECA UNIVERSITÁRIA: SITUAÇÕES BRINCANTES E PAPEIS DE GÊNERO EM FOCO	
Maria do Carmo Morales Pinheiro	
Iuri Silva Eziquiel	
DOI 10.22533/at.ed.50320290612	
CAPÍTULO 13	118
INTERAÇÃO SOCIAL ENTRE PROFESSOR E ALUNO NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO TEÓRICO	
Luis Henrique Rocha Mendes	
Maria Aparecida Campos Diniz de Castro	
DOI 10.22533/at.ed.50320290613	
CAPÍTULO 14	127
GESTIÓN DE INTERNACIONALIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD: OPORTUNIDAD, NECESIDAD O ESTRATEGIA	
Barbara Yadira Mellado Pérez	
DOI 10.22533/at.ed.50320290614	
CAPÍTULO 15	147
GESTÃO DEMOCRÁTICA SABOTADA? ANÁLISE DA PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DOS CONSELHEIROS ESCOLARES DO ENSINO PÚBLICO DE NATAL/RN	
Barbara Ellen Rebouças Cunha	
Gilmar Barbosa Guedes	
Walter Barbosa Pinheiro Junior	
DOI 10.22533/at.ed.50320290615	

CAPÍTULO 16	160
FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM MÚSICA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	
Cássia Virgínia Coelho de Souza	
Débora Santos Porta Calefi Pereira	
Murilo Alves Ferraz	
Vania Malagutti Loth	
DOI 10.22533/at.ed.50320290616	
SOBRE OS ORGANIZADORES.....	186
ÍNDICE REMISSIVO	188

NOVAS PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO DOCENTE: OBSERVAÇÕES SOBRE AS POSSIBILIDADES DA TECNOLOGIA E DA INTERAÇÃO SOCIAL VYGOTSKYANA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

Data de aceite: 01/06/2020

Lia Cristiane Lima Hallwass

Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de
Educação
Pelotas – Rio Grande do Sul

RESUMO: O cenário atual da educação considera, entre tantas necessidades, a de encontrar novas possibilidades para a formação docente. Baseada na perspectiva histórico-cultural da aprendizagem surge o projeto Sala (Virtual) de Professores no curso de Administração de uma instituição privada de ensino superior gaúcha. O objetivo deste estudo foi analisar os efeitos das ações do projeto na formação dos professores do curso, no período de 2015 a 2017. Este estudo qualitativo, exploratório, baseou-se em observação e fichamento para a coleta de dados. Em seus resultados viu que: a existência de um projeto estruturado aproximou os pares; as ações propostas deram mais segurança aos professores considerados em suas especificidades; o projeto por ser novo, bem como a mediação instalada, conseguiu alcançar os professores em suas experiências, facilidades e dificuldades; e a sala virtual

fornecia mais respaldo aos professores para construir parcerias de trabalho. Pode-se concluir que ainda há uma grande lacuna entre o entendimento da formação dos professores e da relação social necessária para essa formação, contudo, a iniciativa mostrou-se como possibilidade de investir na interação e na manutenção de um canal entre os professores, para que esses se auxiliem e aprendam uns com os outros, pelo bem da continuidade de seus processos de formação. **PALAVRAS-CHAVE:** Formação docente online. Vygotsky. Interação social. Tecnologias educacionais.

ABSTRACT: Teacher training is becoming increasingly challenging in the context of education on a technological society. Based on the historical-cultural perspective of learning, from Vygotsky, the (Virtual) Teacher's Room project takes place in the Administration course of a private institution of higher education in Rio Grande do Sul. This project is based in social interaction and technologies principals, in order to create a continuous process of social interaction and teacher training. The objective of this work was to analyze the effects of the project's actions on the training of course teachers, between 2015

and 2017. The findings were obtained through participant observation and record of the activities of teachers of the course. The results contributed to increasing the teacher's participation on the activities, to the exchange of knowledge and experience. The project also allowed establishing personal connections, creating intentional strategies, qualifying teaching activities and evaluations, supporting a constant interaction, despite not having the potential to replace the presence.

KEYWORDS: Online teacher training. Vygotsky. Social interaction. Educational technologies.

1 | INTRODUÇÃO

Em dias como os atuais, muitos são os estudos sobre a formação de professores, tanto no aspecto social quanto no profissional (CASTANHO e COSTA, 1999; GIMENES e LONGAREZI, 2011; BARROS, 2016), dada a urgência cada vez maior do foco na qualificação e performance docente (ESTÊVÃO, 2009; LOPES e LÓPEZ, 2010; NEWMAN e CLARKE, 2012) e nas ações de intervenção que possam oferecer subsídios à práxis docente (CASTANHO e COSTA, 1999). Contudo, a formação de professores é rodeada de dúvidas, que vão desde ao como elaborar boas aulas, como fazer uma programação adequada de aula que reconheça as necessidades do ensino e as especificidades de cada aprendente, obter/manter uma boa relação com os estudantes, como atualizar-se e investir em metodologias inovadoras, como promover uma avaliação formativa e como elaborar bons instrumentos de avaliação. Partindo do princípio de que, a partir de alguma perspectiva educacional, se compreende a definição de uma boa aula e a importância de uma programação de aula adequada, se sabe o que caracteriza uma boa relação com os estudantes, se entende o funcionamento e aplicabilidade das variadas metodologias inovadoras que circundam os estudos sobre aprendizagem, se reconhece a formação esperada e se domina as infinitas possibilidades de avaliação para definir qual se encaixa nessa perspectiva.

Devido à necessidade de qualificação também nos processos de formação dos professores, baseada na perspectiva histórico-cultural da aprendizagem (VYGOTSKY, 1984; 1995; 2000) e na abrangência do uso de tecnologias nos processos de formação no contexto atual (LÉVY, 1993; BELLONI, 1999; PAIS, 2005; ASSMANN, 2009), surge oficialmente o projeto Sala (Virtual) de Professores em 2015, num curso de administração de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul (RS), com atividades distintas relacionadas à formação de professores, como a disseminação de informações sobre suas disciplinas, sobre as estratégias pedagógicas e metodológicas para diferentes áreas do conhecimento, mostrando o quanto a interação, as tecnologias e a flexibilidade espaço-temporal proporcionada pela tecnologia podem contribuir para suas formações. Este é um estudo qualitativo, exploratório, cujo objetivo foi analisar os efeitos das ações do projeto

Sala (Virtual) de Professores na formação dos professores do curso de Administração de uma instituição e privada de ensino superior no RS, no período de 2015 a 2017.

2 | COMO A INTERAÇÃO SOCIAL VYGOTSKYANA E AS TECNOLOGIAS PODEM CONTRIBUIR PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES?

Vygotsky sugeria o entendimento do sujeito como ser construído nas relações sociais (FREITAS, 2002). Em sua perspectiva histórico-cultural, o indivíduo a adquire consciência em meio à convivência com outros indivíduos, graças aos estímulos sociais (VYGOTSKY, 1984), indicando que o meio social auxilia o indivíduo a atingir seu potencial, conduzindo-o ao ápice de seu desenvolvimento mental (VYGOTSKY, 1984; 1995; 2000). Sendo a natureza do homem predominantemente social, as relações sociais são tanto causas quanto resultados da aprendizagem (VYGOTSKY, 1984; 1995; 2000). É nas relações com o outro que indivíduos aprendem, se constituem e se desenvolvem, apoiando-se nos pares e nas relações que tem com eles no decorrer da vida e no processo de aprendizagem contínua. Scardamaglia e Bereiter (1987) afirmam que a interação social libera o pensamento do indivíduo e o acesso ao pensamento dos demais, permitindo internalizar os discursos, experiências e colaborando para o entendimento acerca dos próprios processos cognitivos.

Pino (2000) faz referência à internalização que se dá na exposição compartilhada do conhecimento e gera uma memória coletiva contribuinte da compreensão individual. As habilidades de pensar, agir, comparar são estimuladas pelo contato social (HALLWASS, 2010; 2017). Em outras palavras, a aprendizagem é facilitada quando acontece em ambiente interativo, onde os indivíduos podem ter contato com algo novo acompanhado de outros indivíduos mais experientes, aprendendo a partir das experiências desses, da troca de informações e do compartilhamento de problemas que leva à reflexão sobre o que está sendo estudado/aprendido. Dessa forma, pode-se afirmar que atividades colaborativas apresentam potencial para ser importantes ferramentas em prol da construção do conhecimento, da aprendizagem e, logo, do desenvolvimento dos indivíduos.

É a partir de um processo de mediação que a internalização das relações sociais acontece. E por suas vezes a aprendizagem e o desenvolvimento (acontecem). Nesse processo, o indivíduo aprende e se desenvolve da esfera social para a individual, graças à intervenção (mediação) de outro indivíduo que o respalda nesse processo (VYGOTSKY, 2000). A mediação, em outros termos, atua no que o autor denominava ZDP (zona de desenvolvimento potencial) (VYGOTSKY, 1984), onde se encontram os conhecimentos não amadurecidos que precisam de apoio de outrem mais competente para amadurecer, tal qual brotos de flores a desabrochar. Bruner (1985) metaforizava que o mais competente fazia as vezes de andaime para apoiar seus pares em processo de aprendizagem,

apoiando a visão vygotskyana, pois cada indivíduo possui suas particularidades, suas facilidades e dificuldades de aprender.

Por outro lado, Vygotsky (1995; 2000) apostava na possibilidade de qualificar a atividade humana por meio da própria ação dos indivíduos, estudando os efeitos da sistematização e da intencionalidade da aprendizagem, e como eles direcionavam ao desenvolvimento dos indivíduos em suas tarefas. Apostando na sistematização e intencionalidade do processo de aprendizagem, Vygotsky (1995) afirmava que o bom ensino depende de o professor ou do indivíduo mais competente organizar especificamente espaços em que os pares estimulem os avanços uns dos outros, através da colaboração, da atividade interativa, do desafio à atuação intelectual e no reforço das habilidades e conhecimentos já internalizados. Por isso a comunicação, as atividades conjuntas, o convívio, as intervenções e as discussões entre os pares são fundamentais para o processo de internalização de conceitos na vida dos indivíduos (OLIVEIRA, 1997). O mesmo vale para as aprendizagens dos professores que acontecem nessa mesma lógica de interação, aprendizagem e desenvolvimento (MORETTI, 2009).

A perspectiva vygotskyana, nessa linha de raciocínio, é bastante aplicável à formação de professores, considerando o fato de que Vygotsky estudava a aprendizagem e o desenvolvimento humanos, independentemente do nível dos aprendentes. Sua aplicação, inclusive, não é novidade nessas investigações há algum tempo (CASTANHO e COSTA, 1999; GIMENES e LONGAREZI, 2011; BARROS, 2016). Crê-se que não seja necessário justificar a importância da formação de professores, tendo em vista o contexto cada vez mais focado na qualificação e performance profissional docente (ESTÊVÃO, 2009; LOPES e LÓPEZ, 2010; NEWMAN e CLARKE, 2012). Importante talvez seja redimensionar o papel que as diferentes abordagens da psicologia da educação podem representar nos métodos de trabalho, nas pesquisas, nas discussões e nas ações de intervenção que possam oferecer subsídios à práxis docente (CASTANHO e COSTA, 1999). Tal intervenção pode sugerir novas formas de desconstruir, construir, perceber novas elaborações entre o que se conhece e o que os outros conhecem, de propiciar uma nova qualidade ao sujeito frente à sua atividade profissional (SFORNI e VIEIRA, 2008). Inobstante, segundo Moretti (2009), de refletir sobre a educação na coletividade e sobre os saberes e fazeres dos professores.

E como podem as tecnologias contribuir para a formação de professores? Lobo Neto (2008) afirma que para servir ao homem estão à disposição os meios que podem facilitar-lhe a educação, meios esses que dão um sentido radical à tecnologia que potencializa o acesso aos meios de educar-se e tornar-se participantes do bem social. E nisso as ferramentas computador, internet, ambientes virtuais e outras típicas do ciberespaço atendem às necessidades de interação entre os indivíduos (LÉVY, 1993). O que por si só justifica a penetrabilidade das tecnologias em diferentes realidades de comunicação, de informação, de trabalho e de educação (HALLWASS, 2010, 2017).

Rosenberg (2002), corroborando com tais afirmações, indica que as tecnologias cada vez mais vem sendo experimentadas em sistemas de ensino, maximizando sua abrangência, devido primeiramente à própria disseminação das tecnologias, mas não somente a isso, como também às limitações espaço-temporais e ao alto custo dos métodos educacionais convencionais, que vão na mão contrária da necessidade de aprendizagem contínua dos profissionais. Dentre essas, talvez a limitação espaço-temporal seja o maior desafio dos professores. Além disso, deve-se comentar sobre a rápida evolução das tecnologias. Pais (2005) e Assmann (2009) acreditam que as tecnologias podem fomentar, se bem articuladas, transformações significativas em diversos setores da vida: social, cultural, econômica, política, científica, educacional, contribuindo para a melhoria dos processos que as compõem.

As tecnologias, nesse sentido, fazem as vezes de elementos mediadores, somando-se aos indivíduos que mediam a aprendizagem uns dos outros. Constituindo-se, assim, um sistema organizado de mediatização (BELLONI, 1999), ligando pares e auxiliando na produção e disseminação do conhecimento entre esses, em situações em que há ausência ou escassez da presença física (HALLWASS, 2010). Dessa forma, a interação entre os pares é suplementada pela mediatização do suporte tecnológico, reorganizando os processos de formação e qualificação, oportunizando a socialização de ideias em prol da construção coletiva do conhecimento (LÉVY, 1993; BELLONI, 1999).

Dito isso, se as tecnologias são a base para a modalidade de ensino mais divulgada na atualidade (educação a distância), como modelo contemporâneo de disseminação do conhecimento (ASSMANN, 2009), sendo estimulada pelo próprio Ministério da Educação em suas diretrizes para a educação (BRASIL, 1996), faz sentido que seja sirva à formação de professores. Apesar de não reduzir o valor das metodologias tradicionais (PAIS, 2005), as tecnologias redimensionam as condições de acesso à informação, aos indivíduos, ao conhecimento e, assim, (podem redimensionam também) a aprendizagem, o desenvolvimento e os processos educacionais de alunos e de professores.

3 | PROCESSO METODOLÓGICO

Este estudo exploratório (GIL, 1999), e qualitativo (MINAYO, 2003), focou-se na captação de informações sobre as atividades do projeto Sala (Virtual) de Professores, realizadas entre 2015 e 2017, junto a professores de um curso de administração de uma instituição privada de ensino superior localizada em Porto Alegre. A graduação em tela contabilizava um número aproximado de 50 a 60 professores, de várias áreas do conhecimento. Foram sujeitos 28 professores, os mais atuantes nas ações no período em questão.

O projeto surgiu em 2014, a fim criar um processo contínuo de interação e compartilhamento de práticas que contribuísse para a formação dos professores. Essa

ação expôs um sem-fim de dúvidas sobre metodologias, avaliação etc. que somente poderiam ser sanadas com um apoio direcionado que alterasse as diretrizes empíricas até então utilizadas. Apoio esse que poderia ser dado pela perspectiva histórico-cultural da aprendizagem (VYGOTSKY, 1984; 1995; 2000) e pelo uso de tecnologias nos processos de formação no contexto atual (LÉVY, 1993; BELLONI, 1999; PAIS, 2005; ASSMANN, 2009). Em 2015, surge oficialmente a Sala (Virtual) de Professores, ambiente virtual de aprendizagem do curso.

Os resultados deste estudo foram obtidos por meio de observação participante (VERGARA, 2007), realizada durante as atividades presenciais do projeto. E de fichamento foi aplicado aos relatórios de atividades dos docentes no ambiente virtual do projeto e aos desempenhos documentados. Essa aproximação com técnicas interativas, somada à análise dos documentos, permitiu potencializar as discussões sobre o fenômeno estudado (GIL, 2010).

Visando a contribuir para a discussão dos aspectos essencialmente relevantes para o estudo, as ações do projeto foram analisadas mediante análise temática (MINAYO, 2003). A categorização estabelecida contemplou as seguintes ações: reuniões e capacitações de professores, rodas de conversa por áreas do conhecimento, estratégias pedagógicas para cada área e a Sala (Virtual) de Professores.

4 | RESULTADOS DO ESTUDO

Esta seção dedica-se a analisar os efeitos das ações do projeto Sala (Virtual) de Professores na formação dos professores do curso de Administração de uma instituição e privada de ensino superior no RS, objeto deste estudo. A seguir constam alguns dos principais resultados desse estudo, organizados conforme as categorias de análise derivadas desse objetivo, acompanhados das falas de alguns professores, não de todos, mas de alguns principais que ilustraram neste período as percepções sobre a implementação e os efeitos do projeto. Os professores tiveram seus nomes alterados a fim de não permitir suas identificações.

As reuniões e capacitações de professores já existiam em 2014, como parte dos preparativos de cada semestre. As reuniões aconteciam presencialmente durante a semana anterior à do início das aulas e cumpria os preceitos de divulgar diretrizes institucionais, cumprindo um papel expositivo, com o ímpeto de alinhar funções, atribuições e responsabilidades dos professores e de apresentar as expectativas em relação ao trabalho docente para o semestre vindouro. Quanto às capacitações, cabe registrar que aos professores era oferecido uma série de cursos de capacitação nesta mesma semana – anterior ao início das aulas –, nas quais os professores poderiam livremente aderir. Sobre as participações, havia boas participações nas reuniões, pois essas eram sempre no turno da noite, então, aos professores que não lecionavam em outras instituições

de ensino à noite podiam fazer-se presentes; nas capacitações o percentual baixava consideravelmente pois essa eram ofertadas durante diversos horários do dia. Nisso, os professores participavam quando o horário lhes era conveniente, e não necessariamente pelo seu interesse/desinteresse pela atividade proposta. Dessa forma, não era possível manter uma regularidade na frequência dos professores ou criar um cenário de participação futura, considerando as inevitáveis alterações de horários de um semestre para outro. Outrossim, por justiça, deve-se salientar a dificuldade de reunir um número tão grande de professores cada qual com seus compromissos pessoais e profissionais e ativos em outras graduações da instituição e/ou em outras instituições de ensino superior. Vários professores justificavam suas ausências a partir de uma ou outra dessas situações. E mesmo que reunido, devido à grande quantidade de professores no grupo, muito difícil se mostrava a tarefa de atender as particularidades de cada professor, de cada área do conhecimento, de cada disciplina, de cada turma, entre outras.

Professores, outrossim, relatavam sobre as lacunas pedagógicas e/ou metodológicas que ficaram, apesar das ações propostas (Mauro, Cleuza, Lírio, José, Cibele, Edson). Alguns comentavam, ainda, sobre suas formações como bacharéis (todos com formação em Direito e Administração), as quais não lhes formavam para a sala de aula especificamente. Exceto por duas professoras da área de Administração (Gabriela e Gia), que possuíam formação pedagógica de curta duração, aproximadamente 45 dos 55 professores eram bacharéis e não tinham passagens prévias pela área de educação especificamente (formação pedagógica). A conclusão de mestrado ou doutorado, o que na maioria das vezes acontecia em sua mesma área de formação base, não lhes forneceram igualmente subsídios para atuação como professores. Os professores da área de Informática e de Psicologia tinham menos dificuldade, pois alguns tinham concluídas pós-graduações na área de educação. Nisso, havia um problema em relação ao respaldo que se esperava dar a cada profissional com realidades diferentes (VYGOTSKY, 1984; BRUNER, 1985), pois se não havia mediação – ou se havia pouca mediação – de outros mais experientes para que esse profissional pudesse ser atendido em suas especificidades, não se via formas de atuar em suas ZDP de forma significativa para contribuir com sua aprendizagem ou em quaisquer outros aspectos que seriam relevantes para a melhoria de sua atuação docente.

As rodas de conversa por áreas do conhecimento surgiram em 2015 como forma de reduzir o número de professores reunidos para atuar mais efetivamente nas especificidades de cada área do conhecimento e/ou de cada disciplina. Ressalva-se que as rodas de conversa não substituíram as reuniões e capacitações; essas rodas complementavam-nas. A intenção dessas rodas era fazer com que os professores compartilhassem suas experiências e percepções sobre a aprendizagem dos estudantes. Inclusive, apresentando aos demais os conteúdos e as formas de trabalho desses conteúdos em suas aulas, o que poderia sugerir melhorias na redução do que poderia ser chamado de sobreposição

de conteúdos em disciplinas diferentes. Essas ações eram desenvolvidas da seguinte forma: eram agendadas conversas com professores da mesma área de conhecimento (exemplo: recursos humanos; marketing e estratégia; bases da administração). Nessas ocasiões, cada professor tinha a oportunidade de falar sobre as suas disciplinas, sobre as metodologias que julgava mais adequadas para as mesmas, sobre os seus conhecimentos e suas dificuldades em relação a elas, trazendo como base seus próprios planos de ensino/aula e, desses, colocando em pauta as práticas que estavam trazendo bons frutos em sua área e ideias que precisavam de amadurecimento para serem operacionalizadas. Cumpre registrar que para essa ação de criar e manter as rodas de conversa por áreas, cada professor, desde 2014, começou a ser alocado numa única área, escolhida por ele, em que tivesse interesse em lecionar, sendo itinerante somente dentro dela, pois de outra forma que não organizadamente os professores teriam dificuldade de atuar em áreas que tivessem pouca aderência.

Professores relatavam que nunca tinham vivido situações semelhantes em outras instituições, pois mais usual é o modelo de reuniões e capacitações gerais (Cleuza, Lírio, Fábio, Adriano, Evelise, Marília). Alguns admitiram ter se sentido importantes pela oportunidade de poderem discutir suas atividades com outros colegas (Charlene, Gimena e Bob) e de receberem sugestões de atividades que pudesse qualificar suas atuações (Cleuza, Bebiano, Benício e José). Embora, alguns não tenham, pelo menos desde o começo, simpatizado com a ideia de compartilhar suas atividades (Everaldo, Alexandre, Gimena e André). Segundo eles são atividades criadas unicamente por eles para suas disciplinas. Tal e qual estudado por Vygotsky (1984; 1985; 2000) o indivíduo precisa desses momentos para adquirir consciência pois os estímulos sociais ajudam-no a refletir sobre suas tarefas, sobre o seu fazer e a atingir seu potencial, em meio à internalização dos recursos dos pares, do acesso a seus pensamentos e experiências como ponte para o entendimento de seus próprios processos cognitivos (SCARDAMAGLIA e BEREITER, 1987; PINO, 2000).

O estabelecimento de estratégias pedagógicas para cada área surgiu nesse mesmo ano de 2015, em decorrência das rodas de conversa já estabelecidas, como forma de compreender as especificidades de cada uma das áreas e refletir sobre estratégias que lhe fossem cabíveis, considerando que a Administração é uma área multidisciplinar que contempla disciplinas que vão desde a área de humanas até a área de exatas, passando pelas sociais e sociais aplicadas. O intuito dessa ação era pensar em estratégias que fossem mais aplicáveis a determinadas áreas, pois embora houvessem diretrizes institucionais, publicizadas nas reuniões e capacitações docentes, há necessidade de entender que assim como os professores as áreas têm necessidades de estratégias que atendam a seus objetivos próprios, extrapolando a pura questão de a avaliação ser um processo paulatino e gradativo (BRASIL, 1996). Essa ação igualmente foi complementar, pois enquanto as rodas de conversa serviam para refletir sobre os fazeres docentes, o

estabelecimento coletivo dessas estratégias tinha o valor de formalizar as experiências trocadas nas rodas de conversa, redimensionando os saberes docentes, que agora não eram mais de um único professor, mas eram compartilhados com os demais numa relação social estabelecida e organizada com fins de aprendizagem dos professores e posterior aprendizagem dos estudantes.

Como apoio a essa ação, algumas falas mostravam a importância de evoluir juntos, da qualificação num ambiente coletivo em que todos colaboravam com as formações dos demais, pensando no todo, no curso, e não em desempenhos individuais (Tábata, Erondina, Berenice, Bibiana, Cleuza e Bob). Assumindo as particularidades de cada um dos indivíduos (Edson, Charlene, Cleuza e Tábata), suas facilidades e dificuldades de aprender, mediante um processo sistematizado e intencional, os espaços e decorrências deles era organizado de forma que os pares estimulasse os avanços uns dos outros e registrassem suas percepções, através da interação, da colaboração, dos desafios da atuação docente de cada um (VYGOTSKY, 1995; OLIVEIRA, 1997). A qualificação da atividade humana se dá por meio da ação dos outros indivíduos, desde que haja sistematização e intencionalidade por parte de outros mais experientes (VYGOTSKY, 1984; 2000), o que havia. Alguns professores chegaram a registrar sobre a estrutura do projeto e sobre a clareza de seus objetivos, pois até o momento da implementação do projeto não viam passado antes por atividade similar (Cibele, Evelise, Cleuza, José e Luiz). Outros salientaram que, antes do projeto, não se apercebiam do quanto estar alinhado com os demais pares seria um objetivo importante da atuação como professor (Luiz e Fred) ou dos resultados que tal alinhamento poderia causar.

E, por último, surge oficialmente a Sala (Virtual) de Professores, em 2015, como forma de manter a interação ao longo dos espaços e tempos, tendo em vista as demais demandas próprias da vida docente. A sala pretendia reunir as outras ações num único espaço, com flexibilidade espaço-temporal e de acesso. Da mesma maneira, a sala não tinha intenção de substituir nenhuma das ações já mencionadas e, sim, de se uma fonte adicional de informações, comunicação e interação entre os professores. Dito de outra forma, a fim de manter o processo de mediação (ou mediatização) acontecendo (VYGOTSKY, 1984; 2000; BELLONI, 1999). A sala consistia num espaço, denominadamente num ambiente virtual de aprendizagem institucional em que eram dadas informações gerais sobre cronogramas da instituição e agenda das reuniões, bem como documentação referente a regras institucionais, modelos e resultados das discussões mantidas entre os professores. Mais do que isso, a sala estava disponível livremente a fim de mantê-los em contato, interagindo, trocando ideias e, por fim, qualificando-se a seus tempos e na medida de suas necessidades.

Não muito tempo após sua constituição, a sala também foi o lugar onde os professores começaram a compartilhar suas estratégias pedagógicas em sala de aula e seus instrumentos de avaliação, os quais iam sendo construídos ao longo dos semestres.

Uma evolução que chegou a ser discutida, pois haja vista que o objetivo da sala era compartilhar experiências entre professores, parecia ser essa uma tendência natural. Com isso, os pares tinham acesso e se auxiliavam na construção de materiais de aula, na criação de atividades, na parceria para atividades externas e até de avaliações, cada qual contribuindo com sua formação, com seu conhecimento, com suas experiências. Os professores se acostumaram, aparentemente de forma fácil (Raul, Laura, Alessandra, Bibiana, Maria) a utilizar-se das ferramentas, das informações disponíveis para se guiar, para refletirem e para qualificarem seus processos de ensino-aprendizagem graças às experiências e discursos dos outros pares. Importante frisar que o uso do ambiente virtual também não era nenhuma novidade para esses professores, pois a instituição como um todo já o utilizava para suas disciplinas – a diferença era o papel dentro do espaço criado para o projeto.

Os acessos ao espaço eram frequentes por uma grande parte dos professores que fizeram parte dessa amostra, fosse para baixar orientações ou consultar as informações e atividade postadas por outros professores. Graças a isso, os professores de forma independente começaram a buscar mais informações sobre atividades e metodologia para compartilhar com os pares, os instrumentos de avaliação começaram a ser qualificados e, alguns professores, começaram a construir coletivamente atividades e avaliações, as quais eram realizadas em conjunto. A tecnologia fez com que eles, pela mediação oportunizada, levassem para seus momentos presenciais também algumas das discussões que eram travadas no ambiente virtual.

O espaço era utilizado para compartilhar as fases implementadas do projeto e as próximas ações, o que dava mais segurança aos professores, pois a tendência era que em alguns momentos fosse possível, graças aos resultados gerados, entender a importância das atividades ofertadas numa disciplina para a formação dos perfis dos estudantes. A sala contribuiu para entender quais professores estavam participando de quais cursos de capacitações, dando informações sobre seus interesses, o que acabava dando cada vez mais organização e intencionalidade às demais ações que eram incorporadas ao projeto (VYGOTSKY, 1995; OLIVEIRA, 1997). Os contatos, que com a sala não eram mais pontuais ao início de cada semestre, auxiliavam na divulgação da própria proposta e suas atividades.

Nesse interim, dois pontos merecem destaque: o crescente interesse de parte dos professores que entendiam a importância que aqueles momentos (presenciais e virtuais) e aquelas ferramentas poderiam ter para sua formação – e que externalizam isso (Bob, Marília, Cleuza, Bibiana, Alessandra, Tábata, Erondina e Berenice), pois pra eles era momentos de aprendizagem a partir das experiências e discursos dos demais. Dessa forma, eles estavam levando para suas atuações atividades já discutidas e validadas pelo grupo; e a preocupação de outra parte dos professores em relação ao desempenho esperado pelos pares e pela coordenação do curso (Raul, Cleuza, Cibele, Benício, José

e Luiz). Durante os primeiros momentos, pareceu bastante clara a divisão do grupo, pois ambos os lados buscaram a coordenação tanto para manifestar sua aprovação quanto ao projeto quanto para questionar a razão de sua implantação e o quanto seriam ‘cobrados’ por sua participação no ambiente (Cleo e Cleuza) e se isso faria parte da autoavaliação institucional (Gabriela, Gia e Fábio). Isso porque segundo os que questionaram sobre o projeto pareciam vê-lo como mais uma demanda do trabalho.

Com o passar do tempo, e a consolidação do projeto, os professores passaram a registrar suas boas percepções das ações propostas, no sentido da colaboração que estava sendo tentada estava realmente contribuindo para suas atuações (Erondina, Evelise, Marília, Cleuza e Bob). Enquanto isso, outros contaram que usavam o espaço como fonte acessível de informação (Fábio, Gimena e Mauro) e os momentos presenciais como ferramentas o potencial das atividades e avaliações que gostariam de propor a seus estudantes (Marília, Charlene, Cleuza, Bebiano e Benício). Outros ainda comentaram sobre o compartilhamento de avaliações, que segundo eles seria muito útil para qualificar algumas de suas aulas (grande parte do grupo viu essa possibilidade como uma vantagem do compartilhamento criado no espaço do projeto).

Posto isso, pode-se entender que não somente as diferentes abordagens da psicologia da educação, como a histórico-cultural, mas as tecnologias nos fornecem a todo momento possibilidades de intervir e subsidiar a práxis docente. Seja na modalidade que for, ou na combinação delas, o foco deve estar em construir e propiciar qualidade ao sujeito frente à sua atividade (CASTANHO e COSTA, 1999; SFORNI e VIEIRA, 2008) e não necessariamente frente à sua avaliação especificamente. E que outra forma seria melhor do que aproveitar os meios tecnológicos que estão acessíveis à vida do indivíduo e à sua educação (LÉVY, 1993; LOBO NETO, 2008)? Desde que bem articuladas, as tecnologias têm potencial para fazer as transformações significativas na formação dos indivíduos (PAIS, 2005; ASSMANN, 2009). Contudo, por articulação entenda-se interação, pois se a natureza humana é predominantemente social e o desenvolvimento das funções mentais dos indivíduos ocorreu muito mais pelas leis sociais do que pelas biológicas (VYGOTSKY, 2000) para fazer com que a humanidade chegue até aqui, pode-se dizer que é somente mediante a relação com o outro e da prática comum que o homem pode continuar a constituir-se e desenvolver-se, num processo de apropriação do que é social para o seu universo individual. O que justificaria dizer que ações voltadas à aprendizagem ou à formação somente se consolidam no âmbito social, apesar de esse social muitas vezes, na realidade do mundo contemporâneo, ser virtual.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sobre o objeto deste estudo, crucial falar da importância de refletir sobre a necessidade de conscientizar professor sobre a necessidade de uma formação continuada adequada às

suas necessidades, o que não obrigatoriamente se dá por intermédio de cursos específicos, mas numa qualificação que muitas vezes pode ser acessada no âmbito social, com os pares. Por essa razão, a ideia de um projeto voltado especificamente para a formação de professores. Para isso, é mister direcioná-los a aprenderem pela relação com os demais e no compartilhamento livre de conhecimentos e experiências, num processo de retroalimentação cíclico. Os professores em questão percebiam as ações estabelecidas pela instituição como uma exigência a ser cumprida e que não atuava diretamente em suas lacunas de conhecimento e experiência. Nesse sentido, é papel do educador, função ocupada nesse caso pela coordenação do curso, desafia-los a desenvolver-se por meio dos discursos e experiências dos seus pares (VYGOTSKY, 1984), fazer disseminar os diferentes conhecimentos que cada professor possui para fortalecer o grupo, criando um sentido de troca coletiva em que todos ganham, inclusive ou principalmente os estudantes do curso.

Sobre a relação do projeto com a perspectiva de Vygotsky, destaco alguns pontos: as relações sociais que podem contribuir para a aprendizagem dos pares em relação a seus processos de formação (VYGOTSKY, 1984; BRUNER, 1985), para a consciência sobre a importância do trabalho dos professores e como qualifica-lo socialmente (VYGOTSKY, 1984) e sobre o auxílio para que esse atinja seu potencial de elaborar um bom trabalho (VYGOTSKY, 1995). A mediação fornecida pelos pares mais experientes, partindo do princípio de que alguns professores já tinham desenvolvidas habilidades importantes para a atuação docente, poderia auxiliar significativamente outros com dificuldades (VYGOTSKY, 2000), agindo diretamente na ZDP desses, em que se encontram esses conhecimentos que precisam desabrochar (idem). Assim, em cada ação proposta, víamos professores mais competentes em determinado conhecimento fazendo-se de andaimes para alguns colegas, compartilhando suas experiências e auxiliando-os em suas dúvidas (BRUNER, 1985). Importante salientar que o próprio ato de desenvolver um projeto como esse demonstra vontade de organizar a aprendizagem e a formação de professores, de organizar os espaços de aprendizagem, sistematizando e dando intencionalidade ao fazer docente (VYGOTSKY, 1995). Outrossim, estimulando avanços por meio da colaboração, da discussão, da interação entre os pares dentro do ambiente acadêmico (OLIVEIRA, 1997) e fora dele, considerando que com a sala no formato virtual a ideia era contribuir com a formação onde o professor estivesse, subsidiando em diversas dúvidas que poderiam surgir a qualquer tempo e não em momentos pontuais ou de forma prescritiva.

Todas as ações eram complementares em função da intencionalidade e importância que se quis imprimir na formação dos professores, pois se as ações buscavam proporcionar interação, a forma como as orientações eram disponibilizadas organizavam esse processo (VYGOTSKY, 1995). Contudo, reconhece-se que o ponto alto do projeto pareciam ser os encontros presenciais ou informais, em que os professores tinham oportunidade de expor suas ideias, auxiliando e sendo auxiliado por seus pares, pois a proposta do projeto criou

um espaço para as falas. E muitos professores mostraram com o passar do tempo que queriam falar, pois achavam que podiam contribuir para a melhoria da aprendizagem dos colegas e dos estudantes. Essa interação, bem como Scardamaglia e Bereiter (1987) indicavam, liberava pensamentos mediante a internalização das falas e experiências dos demais, desde que esses estivessem acessíveis àquela interação que estava sendo oportunizada pelo curso (HALLWASS, 2010; 2017). A exposição compartilhada do conhecimento e das experiências (PINO, 2000), durante esses momentos, fazia com que os professores percebessem que todos os demais, até os que no passado obtiveram bons desempenhos, tinham suas especificidades e limitações. E que se pensarmos no processo contínuo de desenvolvimento humano, sempre há o que aprender.

Pode-se concluir que há uma grande lacuna entre o entendimento da formação de professores e a abordagem mais adequada para que ela ocorra. Impossível seria fazer qualquer prescrição, mais ainda afirmar que este estudo, ou tampouco o tema, se encerra nesse trabalho. Esse tema ainda continua sendo vital para a mudança na concepção dos atuais modelos de formação de professores, associada a outros fatores macro e microestruturais (CASTANHO e COSTA, 1999). Contudo, essa ação coletiva, em pequena escala, passou a respaldar pedagogicamente o grupo de professores do curso, da instituição, passando a deixar aberto um espaço para expor suas práticas, pedir opiniões e opinar sobre os processos dos demais, reforçando o quão fundamental são as interações sociais e o valor singular da colaboração (VYGOTSKY, 2000), no sentido de equalizar os fazeres, os saberes e as expectativas em relação à formação dos professores.

REFERÊNCIAS

ASSMAN, H. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

BARROS, A. A. M. de. A Mediação no Contexto das Práticas Pedagógicas na Educação Infantil. In: **XVIII Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Endipe)**. Cuiabá. Anais... Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 2016.

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de Dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRUNER, J. **Vygotsky**: a historical and conceptual perspective. In: WERTSCH, J. (Ed.) *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

CASTANHO, M. E. L. M.; COSTA, E. A. P. **Vygotsky e a Formação de Professores**. Revista da Educação: PUC-Campinas, v. 3, n. 6, p. 45-51, jun. 1999.

ESTÊVÃO, C. V. Educação, globalizações e cosmopolitismos: novos direitos, novas desigualdades. **Revista Portuguesa de Educação**: v. 22, n. 2, p. 35-52, dez. 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIMENES, O. M. e LONGAREZI, A. M. A Formação de Professores na Perspectiva Histórico-Cultural. In: **X Congresso Nacional de Educação (Educere)**. Curitiba. Anais... Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011.

HALLWASS, L. C. L. **Relações entre interesses, interação social e aprendizagem na Educação a Distância. Estudo de casos no Curso de Licenciatura em Matemática a Distância da Universidade Federal de Pelotas**. 170 f. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS, 2010.

_____. **Programa de Qualificação de Trabalhos de Conclusão de Curso: ações focadas na qualidade dos trabalhos acadêmicos**. In: 22º Seminário de Educação, Tecnologia e Sociedade. Taquara. Atas... Taquara: Faculdades Integradas de Taquara, 2017.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: 34, 1993.

LOPES, A. C. e LÓPEZ, S B. **A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM**. Educação em Revista: v. 26, n. 1, p. 89-110, abr. 2010.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MORETTI, V. D. Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para Atividade docente. In: **IX Encontro Nacional de Psicologia Escolar e Educacional (Abrapee)**. São Paulo. Anais... São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2009.

NEWMAN, J. e CLARKE, J. Gerencialismo. **Educação & Realidade**: v. 37, n. 2, p. 353-381, ago. 2012.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

PAIS, L. C. **Educação escolar e as tecnologias da informática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PINO, A. **O social e o cultural na obra de Vigotski**. Educação & Sociedade. Campinas, v. 21, n. 71, 2000.

ROSENBERG, M. J. **e-Learning: estratégias para a transmissão do conhecimento na Era digital**. São Paulo: Makron Books, 2002.

SCARDMALLIA, M. e BEREITER, C. Knowledge telling and knowlwdge transforming in written composition. In: ROSEMBERG, S. (Org.). **Advances in applied psycholinguistic: reading, writing and language learning**, p. 142-175. Cambridge: Cambrigde University Press, 1987.

SFORNI, M. S. de F. e VIEIRA, R. de A. **Ensinar e aprender: o acadêmico em atividade docente**. Educação: v. 31, n. 3, p. 239-244, set./dez. 2008.

VERGARA, S. C. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Autoavaliação Institucional 37, 38, 40, 41, 42, 43, 49, 50, 97

B

Brincar 23, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117

C

Censo 51, 55, 82, 83, 84, 86

Competências E Habilidades Docentes 118

Comportamento Leitor 63, 66

Comunidade 9, 27, 30, 33, 34, 35, 37, 41, 50, 54, 101, 104, 105, 106, 107, 110, 111, 150, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 165, 166, 173, 174, 175, 182

Conselho Escolar 147, 149, 150, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158

Currículo 32, 33, 61, 64, 100, 101, 103, 105, 106, 162, 170, 183, 186

E

Educação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 17, 19, 23, 24, 30, 31, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 44, 45, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 90, 91, 93, 97, 99, 100, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 115, 116, 117, 119, 121, 123, 124, 125, 126, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 164, 165, 166, 168, 170, 171, 172, 173, 177, 178, 182, 183, 184, 185, 186, 187

Ensino De Química 7, 8, 10, 11, 13, 15, 16

Ensino Extracurricular 24

Ensino Médio 8, 11, 15, 17, 24, 25, 29, 31, 32, 33, 34, 36, 39, 41, 42, 45, 46, 51, 53, 54, 55, 56, 60, 61, 72, 118, 119, 120, 123, 124, 125, 163, 169, 186

Escola Democrática 71, 76, 79, 149

Estágio Supervisionado 71, 72, 81, 162, 163, 183

F

Formação Docente Online 87

G

Gestão Democrática 77, 80, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159

I

Infância 109, 111, 114, 117, 124, 186

Interação Social 87, 89, 100, 118, 121

L

Letramento 63, 64, 65, 66, 69, 70

Ludicidade 7, 10, 17, 110, 111

Ludoteca 109, 110, 111, 112, 113, 114, 116, 117

M

Matrícula On-Line 82, 85, 86

Monitoria 1, 4, 5, 6, 18, 19, 20, 21, 22, 23

O

Ordenamento De Rede 82, 83, 84

Orquestras Escolares 24

P

Perfil Formativo 51, 53

Política Educacional 51

Práticas De Conjunto 27, 33

R

Roda De Conversa 18, 19, 20, 21, 22, 23

T

TEA 7, 8, 9, 10, 11, 13, 16

Tecnologias 1, 2, 3, 5, 6, 8, 9, 17, 52, 61, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 97, 100, 186

 **Atena**
Editora

2 0 2 0