

Formação de Professores

Experiências das Docências

VIVIANE MACIEL MACHADO MAURENTE

ANDRÉ LUCIANO ALVES

ANDRESSA FASSBINDER DOS SANTOS

GABRIEL DUARTE DA FONSECA

LUIS GUSTAVO RAMOS DOS SANTOS

THEMIS KARINE DUTRA MENEGAZZI

(organizadores)



uergs

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

PPGED

Programa de Pós-Graduação
em Educação

Formação de Professores

Experiências das Docências

VIVIANE MACIEL MACHADO MAURENTE

ANDRÉ LUCIANO ALVES

ANDRESSA FASSBINDER DOS SANTOS

GABRIEL DUARTE DA FONSECA

LUIS GUSTAVO RAMOS DOS SANTOS

THEMIS KARINE DUTRA MENEGAZZI

(organizadores)



uergs

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

PPGED

Programa de Pós-Graduação
em Educação

Editora chefe

Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira Scheffer

Assistente editorial

Flávia Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

2025 by Atena Editora

Copyright © 2025 Atena Editora

Copyright do texto © 2025, o autor

Copyright da edição © 2025, Atena Editora

Os direitos desta edição foram cedidos à Atena Editora pelo autor.

Open access publication by Atena Editora



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

A Atena Editora mantém um compromisso firme com a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, assegurando que os padrões éticos e acadêmicos sejam rigorosamente cumpridos. Adota políticas para prevenir e combater práticas como plágio, manipulação ou falsificação de dados e resultados, bem como quaisquer interferências indevidas de interesses financeiros ou institucionais. Qualquer suspeita de má conduta científica é tratada com máxima seriedade e será investigada de acordo com os mais elevados padrões de rigor acadêmico, transparência e ética.

O conteúdo da obra e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade, são de responsabilidade exclusiva do autor, não representando necessariamente a posição oficial da Atena Editora. O download, compartilhamento, adaptação e reutilização desta obra são permitidos para quaisquer fins, desde que seja atribuída a devida autoria e referência à editora, conforme os termos da Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

Os trabalhos nacionais foram submetidos à avaliação cega por pares realizada pelos membros do Conselho Editorial da editora, enquanto os internacionais foram avaliados por pareceristas externos. Todos foram aprovados para publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

Formação de professores - Experiências das docências

Organizadores: Viviane Maciel Machado Maurente,
André Luciano Alves
Andressa Fassbinder dos Santos
Gabriel Duarte da Fonseca
Luis Gustavo Ramos dos Santos
Themis Karine Dutra Menegazzi

Revisão: Os organizadores

Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)	
F723	<p>Formação de professores - Experiências das docências / Organizadores Viviane Maciel Machado Maurente, André Luciano Alves, Andressa Fassbinder dos Santos, et al. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2025.</p> <p>Outros organizadores Gabriel Duarte da Fonseca Luis Gustavo Ramos dos Santos Themis Karine Dutra Menegazzi</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-258-3521-1 DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.211250808</p> <p>1. Formação de professores. I. Maurente, Viviane Maciel Machado (Organizadora). II. Alves, André Luciano (Organizador). III. Santos, Andressa Fassbinder dos (Organizadora). IV. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 370.71</p>
Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
+55 (42) 3323-5493
+55 (42) 99955-2866
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

Conselho Editorial

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano

Prof^a Dr^a Amanda Vasconcelos Guimarães – Universidade Federal de Lavras

Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Prof^a Dr^a Ariadna Faria Vieira – Universidade Estadual do Piauí

Prof. Dr. Arinaldo Pereira da Silva – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás

Prof. Dr. Cirênio de Almeida Barbosa – Universidade Federal de Ouro Preto

Prof. Dr. Cláudio José de Souza – Universidade Federal Fluminense

Prof^a Dr^a Daniela Reis Joaquim de Freitas – Universidade Federal do Piauí

Prof^a Dr^a. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof^a Dr^a Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará

Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – Universidade Federal de Rondônia

Prof^a Dr^a Glécilla Colombelli de Souza Nunes – Universidade Estadual de Maringá

Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná

Prof. Dr. Joachin de Melo Azevedo Sobrinho Neto – Universidade de Pernambuco

Prof. Dr. João Paulo Roberti Junior – Universidade Federal de Santa Catarina

Prof^a Dr^a Juliana Abonizio – Universidade Federal de Mato Grosso

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

Prof^a Dr^a Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof^a Dr^a Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Prof. Dr. Sérgio Nunes de Jesus – Instituto Federal de Educação Ciência e

Tecnologia Prof^a Dr^a 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

SUMÁRIO



Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

uergs

PPGED

Programa de Pós-Graduação
em Educação

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	1
Organizadores	
PREFÁCIO: DOS TEMPOS/ESPAÇOS DA FORMAÇÃO DOCENTE: RESSIGNIFICANDO PERCURSOS E FAZERES.....	6
Vantoir Roberto Brancher Josete Bitencourt Cardoso	
A DOCÊNCIA E SEUS SIGNIFICADOS: UM RELATO DOCENTE NA TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	13
Gabriel Duarte da Fonseca Viviane Maciel Machado Maurenre	
A PESQUISA-AÇÃO COMO EXPERIÊNCIA FORMADORA.....	25
André Luciano Alves Gilberto Ferreira da Silva	
O DIREITO À TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	40
Emerson Arli Magni da Silva Luciano Andreatta Carvalho da Costa	
PROFESSORES INICIANTE E FORMAÇÃO DOCENTE: IDENTIDADE, TRABALHO E COLETIVIDADE.....	50
Themis Karine Dutra Menegazzi Viviane Maciel Machado Maurenre	
PALAVRAS DE QUEM ENSINA: REFLEXÕES SOBRE ENSINO E ADVERSIDADES CLIMÁTICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA GAÚCHA.....	61
Flaviane Anchieta Nátia Pereira Vargas	
DA SALA DE AULA À COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: A TRAJETÓRIA DE UM PROFESSOR NA CARREIRA DOCENTE.....	72
Carlos Vinicius Baraldi	
PRÁTICAS EXITOSAS EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA BREVE ANÁLISE ACERCA DO “CURSO DE GEOGEBRA”.....	84
Thomas Bersagui Milano	
ORGANIZAÇÃO ESCOLAR ANTES E APÓS PANDEMIA DE COVID-19.....	97
Renata Corrêa Pereira	
GESTÃO DEMOCRÁTICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	110
Laíza dos Reis	

DIÁLOGO E DESENVOLVIMENTO: A INTERSEÇÃO ENTRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E GESTÃO DEMOCRÁTICA.....	124
Franciele Fey	
A LEITURA COMO COMPROMISSO INTERDISCIPLINAR: DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	137
Franciele Marques Flach	
AUTORAS E AUTORES.....	149
ÍNDICE REMISSIVO.....	155

APRESENTAÇÃO

APRESENTAÇÃO

Organizadores

O Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado Profissional da Uergs, PPGED/Uergs, por meio da Linha de Pesquisa: “Contextos, Cotidianos Educacionais e Formação das docências” apresenta a obra “Formação de Professores: experiências das docências”. O livro nasce a partir dos diálogos na disciplina eletiva “Tópicos Avançados em Educação: formação de professores” ministrada pela professora Dra. Viviane Maciel Machado Maurense, com a contribuição do Professor Dr. André Luciano Alves e dos doutorandos Gabriel Duarte da Fonseca e Themis Karine Dutra Menegazzi.

A disciplina se propôs a refletir sobre a formação de professores sob o viés das políticas públicas. Além disso, buscou compreender como esse processo formativo implica na produção de saberes e na construção da(s) identidade(s) docente(s), bem como impactam na prática dos educadores. Os referenciais que conduziram os diálogos e reflexões foram Gatti (2013), Imbernón (2010;2016), Junior (2015), Nóvoa (2011) e Tardif (2014).

Nos últimos 10 anos, as políticas de formação de educadores vêm se modificando, tornando o contexto da formação inicial e continuada/permanente de educadores frágil e sem perspectivas de qualificação. Durante este período, tivemos diferentes dispositivos legais do Conselho Nacional de Educação (CNE) que dedicaram um tópico específico para o tema, devido a sua tamanha relevância e necessidade no contexto educacional brasileiro.

A Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015, no contexto do artigo 3º, apresentava a formação continuada como um elemento vital para a profissionalização, unindo saberes e experiências docentes. O mesmo dispositivo explica o que se entende por formação continuada, o que é detalhado em seu artigo 16.

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo

pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (Brasil, 2015).

Já a Resolução nº 02 de 20 de dezembro de 2019, ao revogar o diploma anterior, limitava-se a trazer a importância da articulação da formação inicial e continuada e acrescentando ao que trazia anteriormente que a formação continuada deveria integrar-se ao dia-a-dia das instituições escolares (artigo 6º, VIII).

Por outro lado, a Resolução nº 01 de 27 de outubro de 2020, buscando adequar-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) institui a BNCC-formação que visa adequar o processo formativo docente ao que a BNCC propunha, agora, porém, definido em nível nacional, compreendendo o desenvolvimento de habilidades ancoradas em três competências: conhecimento, prática e engajamento profissional, o que é reforçado no artigo 4º e seguintes.

No entanto, a Resolução do CNE/CP nº 4 de 29 de maio de 2024 revoga todas as resoluções anteriores, limitando-se a tratar do tema no artigo 3º, inciso III, apontando:

[...] III - formação inicial dos profissionais do magistério da educação escolar básica: processo dinâmico e complexo, que possui articulação intrínseca e indissociável à valorização de profissionais de educação, às políticas de formação continuada e de gestão das carreiras do magistério, e condição necessária para a garantia da melhoria permanente da qualidade social da educação, devendo ser planejada e realizada por IES devidamente credenciadas em articulação permanente com os sistemas de ensino dos entes federativos; [...] (Brasil, 2024)

Neste cenário de tantas mudanças de resoluções, a formação inicial e continuada de professores vem sendo afetada pela falta de continuidade de políticas públicas e de certo modo corroboram para o que, atualmente, os autores têm chamado de precarização do trabalho docente.

A formação permanente como escopo desta linha de pesquisa se funda, sobretudo, em Freire, quando do compromisso ético, articulado entre teoria e prática à luz de uma transformação social. Sobretudo busca resgatar os saberes necessários à prática docente como elemento central do fazer pedagógico comprometido com uma educação de qualidade e emancipadora.

Neste contexto, essa obra tem como objetivo estimular educadores da rede de educação básica a compartilharem suas experiências docentes com e entre seus pares, se aproximando do que Nóvoa (2011) nos convida a refletir, de que “formação continuada é partilhar boas práticas dentro das instituições educativas, em um aprender a aprender”. Ao mesmo tempo que nos convida a refletir, criticamente, sobre as práticas referentes à formação continuada vivenciadas em nossas realidades escolares e acima de tudo propondo mudanças para que as mesmas se aproximem do que os autores nos apontam.

A partir destas reflexões e do compartilhamento de experiências que os saberes docentes vão sendo construídos e constituídos, numa perspectiva dá/na coletividade da docência, sendo o saber docente um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (Tardif, 2014, p. 54).

A leitura desta obra se destina a pesquisadores, educadores, acadêmicos em formação inicial e a todos que acreditam na educação e na formação de professores, compartilhando experiências docentes de educadores que atuam na educação básica e na formação inicial de professores, sendo um potencializador de novas formas de pensar, refletir e produzir as práticas docentes.

[...] um dos programas prioritários em que estou profundamente empenhado é o de formação permanente dos educadores, por entender

que os educadores necessitam de uma prática político-pedagógica séria e competente que responda à nova fisionomia da escola que se busca construir. (Freire, 2001, p. 80).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.** Brasília, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Brasília, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Brasília, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024.** Brasília, 2024.

FREIRE, Madalena. **Educador: educa a dor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 17ª edição. Editora Vozes, Petrópolis, RJ, 2014

PREFÁCIO



Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

uergs

PPGED

Programa de Pós-Graduação
em Educação

PREFÁCIO

DOS TEMPOS/ESPAÇOS DA FORMAÇÃO DOCENTE: RESSIGNIFICANDO PERCURSOS E FAZERES

Vantoir Roberto Brancher
Josete Bitencourt Cardoso

Receber o convite para prefaciar a obra “Formação de Professores: experiências das docências” constitui-se em grande alegria e, ao mesmo tempo, em grande responsabilidade. Entendemos que tal “provocação” esteja relacionada ao fato de trabalharmos, há algum tempo, com a temática da formação docente, fator este, que nos aproxima no que diz respeito ao desejo de problematizarmos a formação inicial e os seus desafios, bem como discutir, refletir e investigar a formação continuada e permanente do professorado.

No Magma¹ - Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Inicial e Continuada de Professores - IFFar Campus Jaguari, temos, desde 2012, trabalhado com a temática da Formação Docente, o que tem repercutido em discussões e fazeres que perpassam estudos e pesquisas em diferentes níveis, espaços e modalidades formativas.

No Magma, acreditamos numa perspectiva fluida de formação docente que se configura e reconfigura ao longo dos trajetos formativos dos sujeitos. Logo, ao nos apropriarmos de tais trajetos estabelecemos novas significações e (re)significações para fazeres/saberes. A expressão MAGMA, que nomeia nosso grupo, “tem seu fundamento a partir da epistemologia do filósofo, economista e psicanalista francês Cornelius Castoriadis, numa tentativa de manifestar outra lógica de produção de conhecimentos para além dos binarismos e dos determinantes”. Assim, instituímos fazeres mais alinhados à criação, à imaginação, à poiesis, ao Kairós, tempo dos significados, do que Kronos, tempo do relógio, tempo

¹ Disponível em: <<https://magma872.webnode.page/>>. Acesso em: 07 jun. 2025.

dos controles. cremos muito mais nos tempos das significações, dos viveres e dos sentidos. Mas, como fazer isso quando estamos em instituições que são regidas pelo Kronos, pelo binarismos e pelas determinações?

No contexto Magma, as produções têm como essência a tentativa de propor alternativas e caminhos, para um, talvez, outro viver. Viver este, regido mais pelos sentidos e afetos que pela racionalidade e pela determinidade, de modo a não vivermos no binarismo de isso ou aquilo. No escrito (Re)simbolização da docência: entre imaginários e saberes na defesa do protagonismo dos professores, publicado em 2017, já problematizávamos sobre a necessidade de recuperarmos o “Protagonismo nas práticas, protagonismo nas ações formativas, na sala de aula, na sociedade, na produção de saberes, na discussão da carreira e da condição docente no país” (Brancher, Oliveira, 2017, p. 33). O que almejamos e, talvez, sobre o que nos aproxima, é a possibilidade de pensarmos alternativas que nos ajudem a ressignificar o lugar social do professor em seu processo formativo. O que seria isso senão o pensar/repensar uma outra perspectiva de formação permanente do professorado?

Ainda sobre o que é comum em nossas pesquisas e que, talvez, mova ambos os grupos, questionamo-nos: Como falarmos em formação permanente sem delimitarmos nossa compreensão sobre o que seria a formação do professorado? Concebemos, minimamente, três ‘Grandes Instâncias’ da Formação docente, quais sejam: Formação Inicial, Continuada e Permanente. Tal ideário, nos é provocado por Cunha (2013), quando nos aponta que, por formação Inicial:

[...] entendem-se os processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público. Os cursos de licenciatura, segundo a legislação brasileira, são os responsáveis pela formação inicial de professores para atuação nos níveis fundamental e médio e devem corresponder ao que a legislação propõe em relação aos seus objetivos, formatos e duração (p. 4).

Já no que tange à formação continuada, a autora se refere a “[...] iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores. Pode ter formatos de duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais” (Cunha, 2013, p. 4). Lembrando que existe uma crítica bastante severa à formação continuada, a qual indica que, regularmente, assume um caráter generalista, caracterizado pela tentativa de resolução de problemas pontuais, muitas vezes, desconexa da realidade institucional ou das demandas sociais.

Problemática esta, que nos faz avivar a concepção de Pereira (2010), quando elucida que :

[...] infelizmente, a “formação continuada” ou “contínua” que conhecemos configura-se, na maioria das vezes, em ações isoladas, pontuais e de caráter eventual. Portanto, trata-se de uma formação muito mais “descontínua” do que propriamente “contínua”. Ainda predomina a visão da oferta de cursos de curta duração – atualização, aperfeiçoamento ou, até mesmo, “reciclagem” (sic) – ou de pós-graduação lato sensu em que os temas e os conteúdos ali tratados não necessariamente refletem as necessidades formativas dos docentes. Os professores passam a colecionar certificados – mesmo que para isso se preocupem mais em assinar as listas de presença do que em participar efetivamente desses instantes de formação – que podem significar um pequeno aumento percentual em seus já baixíssimos salários, mas que, geralmente, não trazem muitos ganhos para a melhoria de sua prática de ensino na sala de aula. (2010, s.p.)

Em face do exposto, ousamos dizer que nos aproximamos um pouco mais da ideia de uma formação permanente, a qual se relaciona a um sentido amplo de formação, organizada a partir de um planejamento institucional, que se alinha, bem como reconhece as singularidades e desafios dos indivíduos participantes daquela coletividade. Ambos os grupos, Magma e UERGS, desenvolvem suas pesquisas sobre a perspectiva de que tal modelo de formação tem o poder de transformação por meio da reflexão crítica acerca das próprias atividades docentes. O que é socializado, a partir dos trabalhos que compõem esta obra, materializa o

desenvolvimento profissional e pessoal que é possível e que sonhamos enquanto sujeitos de educação.

Conceber a formação a partir deste cenário, aproxima-se ao pensamento de Imbernón (2009), o qual nos ajuda a compreender tal formação como:

[...] conhecimento que permite criar processos próprios de intervenção, em vez de dar uma instrumentalização já elaborada, para isso será necessário que o conhecimento seja submetido à crítica em função de seu valor prático, do grau de conformidade com a realidade e analisando os pressupostos ideológicos nos quais se baseia. [...] A inovação institucional pretende que a inovação resida no coletivo, faça parte da cultura profissional e se incorpore aos processos educativos como processo normal de funcionamento. Essa inovação institucional é o objetivo prioritário da formação permanente (Imbernón, 2009, p. 63).

Nesse sentido, acreditamos em uma formação permanente que institui tempos e espaços para a formação do professorado, tempos estes, que precisam aliar-se a programas de formação pensados nas/pelas instituições e por seus protagonistas. Nesses programas, se pensa e se organiza as ações com base nas necessidades formativas dos envolvidos, mas também com base no planejamento longitudinal do que aquela comunidade educacional (Universidade, Instituto, Escola, Faculdade... pretende chegar enquanto instituição educativa.) Como também nos ensinou Imbernón (2009, p. 42) “A formação por si só consegue muito pouco se não estiver aliada a mudanças do contexto, da organização, de gestão e de relações de poder entre os professores”. Em síntese, se pode dizer que por mais que o professorado tenha desejos de formação, ele precisa de um programa institucional, bem como de políticas públicas que acolham os desejos de mudança e qualificação”.

Corroborando, ainda nos esclarece Ferry (2008), que nem tudo o que os docentes fazem é formação. Isso porque não se formam e, tampouco se qualificam, sem um tempo e um espaço para esse fazer. Assim, aponta o autor:

Trabajar sobre sí sólo puede hacerse en los lugares previstos a tal propósito. Si uno está haciendo un trabajo profesional, uno trabaja

para otros; el profesor que da clase trabaja para los alumnos. No se forma. Y me van a decir ustedes seguramente: sí porque desarrolla su experiencia. Y yo les respondo: pero esta experiencia no va a ser formadora para él, sólo lo será si en un momento dado, y en un tiempo dado, trabaja sobre sí mismo. Pensar, tener una reflexión sobre lo que se ha hecho, buscar otras maneras para hacer, eso quiere decir el trabajo sobre sí mismo. Pero no se hacen las dos cosas al mismo tiempo. Es por eso que es falso pensar en formarse haciendo. La experiencia de un trabajo profesional no puede ser formadora para aquel que la lleva a cabo, salvo si encuentra los medios de volver, de rever lo que ha hecho, de hacer un balance reflexivo. Reflexionar es al mismo tiempo reflejar y tratar de comprender, y en ese momento sí hay formación. Entonces sólo hay formación cuando uno puede tener un tiempo y un espacio para este trabajo sobre sí mismo. Es lo que han hecho todas las instituciones escolares, universitarias, de formación, etc., empiezan poniendo a los alumnos en un lugar que tiene por límite las paredes, definen un tiempo para esta formación [...] Tiempo y lugar para la formación, tiempo y lugar para el trabajo sobre sí mismo, que no puede confundirse con el trabajo profesional que es un trabajo para otros (Ferry, 1997, p. 54-55).

É a partir dessa perspectiva de formação que se estabelece conexões entre humanos, num tempo Kairós, que rompe os binarismos e que planeja e sistematiza outros tempos e outros modos de se fazer a docência, a qual nos aproximamos. Esses são os óculos que vos provocamos a analisar e observar a obra que nos está sendo apresentada. Boa leitura a todos/as!

REFERÊNCIAS

BRANCHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. (Re)simbolização da docência: entre imaginários e saberes na defesa do protagonismo dos professores. In: BRANCHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Formação de professores em tempos de incerteza**: imaginários, narrativas e processos autoformadores. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/ep/v39n03/v39n03a04.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2025.

FERRY, Giles. **El trayecto de la formación**. Madrid: Paidós, 1997.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

PEREIRA, J.E.D. Formação continuada de professores. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

ARTIGOS



Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

uergs

PPGED

Programa de Pós-Graduação
em Educação

A DOCÊNCIA E SEUS SIGNIFICADOS: UM RELATO DOCENTE NA TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Gabriel Duarte da Fonseca
Viviane Maciel Machado Maurenre

RESUMO

O presente relato expõe uma caminhada do processo formativo do se constituir professor, à luz da relação pessoal e profissional, que a docência estabelece, dialogando com os processos de formação e seus desafios para a prática docente. A inquietação da escrita se faz a partir da necessidade de se registrar a trajetória docente, de um lugar, de um tempo e de um contexto, demarcando que a docência é viva, dinâmica e construída, sem fim, mas com um início demarcado e que se deve ser rememorado, para que não se perca a sua essência e existência de dimensões políticas, sócio-culturais e históricas. Para a escrita e reflexão deste relato, me aporro nos estudos de Larrosa (1998), Imbernón (2011), Tardif (2002), Nóvoa (1995;2010), Gauthier (1998), Gatti (2013) e Sánchez Vázquez (2007). Não se espera responder e ser um modelo de caminhada formativa, mas sim, inspiração para novas escritas e produções de narrativas, da docência e do ser professor numa perspectiva de práxis.

PALAVRAS-CHAVE: Processo formativo; Docência; Trajetória docente.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

*Escrevemos para lembrar que...
Ser professor é, antes de tudo,
um ato de resistência!*

Não é de agora que a docência, enquanto profissão e profissionalização, passa por conflitos que vão de cunho político, social, histórico e cultural, numa busca e tentativa de se encontrar soluções, e muitas vezes mágicas, para as peripécias do fazer docente. Desta forma, porque não ser as narrativas de trajetórias docentes uma das possibilidades de traçar soluções, neste caso, uma experiência da minha trajetória docente, a nos inspirar!

Refletir sobre a docência e todo seu processo de construção é o que se propõe está escrita, a partir da minha trajetória enquanto professor da/na educação básica no contexto brasileiro, num recorte regionalizado no estado do Rio Grande do Sul. Ser professor, é um desafio constante, no qual nos faz refletir sobre o papel e a função que a escola e a docência assumem no atual cenário. Descrever este relato de experiência, vem ao encontro, de reviver, refletir e demarcar possibilidades da atuação docente no chão da escola pública de educação básica.

Narrativas docentes é um caminho possível de processo de formação professoral pois descrever a sua história profissional entrelaçando as dinâmicas de vida, nos faz refletir sobre os percursos trilhados, desafios encontrados e as práticas pedagógicas e profissionais construídas, estabelecendo assim experiências. De forma a explicitar estes dois termos: narrativas e experiências, me aponto em Clandinin e Connelly (2011),

Para nós, a narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência. Experiência é o que estudamos, estudamos a experiência de forma narrativa porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela. Cabe dizer que o método narrativo é uma parte ou aspecto do fenômeno narrativo. Assim, dizemos que o método narrativo é o fenômeno e também o método das ciências sociais. (p. 48).

Compartilhar histórias é possibilitar reinterpretação, recriação por parte do ouvinte constituindo as suas próprias formas de pensar, sentir e agir. Neste sentido nos esclarece Larrosa (1998, p. 38) “quando contamos nossas histórias e experiências para os outros, de forma escrita ou oral, elas deixam de ser somente nossas, pois passam a fazer parte da vida do outro”. Desta forma as narrativas se entrelaçam sendo este aspecto, o fio condutor, de se construir uma formação profissional docente carregada de vivências, experiências e sentidos plurais.

A formação docente é um conjunto de experiências e conhecimentos construídos ao longo da formação inicial e continuada, levando em conta todas as experiências enquanto estudante, bem como as compartilhadas no meio profissional na docência. A partir deste ponto de vista, as

experiências-histórias da pessoa-professor desempenham um papel imprescindível na sua formação profissional: as experiências pessoais e profissionais são fios que vão sendo tecidos e destecidos no decorrer da vida, compondo e ampliando os sentidos da pessoa-professor como profissional (Nóvoa, 1995:2010).

TUDO TEM UM INÍCIO.....

A minha caminhada formativa docente, iniciou em 2007, enquanto estudante do Curso Normal - magistério, na Escola Estadual Normal 1º de Maio, localizada na zona norte da cidade de Porto Alegre/RS. É nesta instituição e com toda sua riqueza formativa que me encontro enquanto futuro professor, para atuação na educação básica, com crianças de 0 a 10 anos, nas etapas da Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental.

Durante quatro anos, este espaço formativo foi o meu alicerce para os aprendizados da docência com crianças e nas etapas iniciais da educação básica. Os desafios foram se colocando de cara, por ser homem, e desejar atuar com crianças pequenas e nestas etapas, tive que aprender a me posicionar e me colocar enquanto profissional, por mais que muitas vezes a figura de gênero, era o principal demarcador.

Neste trilhar, dos quatro anos de estudos na Escola Normal, as aprendizagens da docência foram se configurando, não apenas o aprender a ser professor, mas o de ser estudante-futuro professor, pois éramos colocados sempre neste indagar: estudante de uma profissão, chamada professor, que nos exigia compromisso, estudo, reflexão e atuação ética e compromissada com o papel social da educação na sociedade. As atividades formativas neste espaço permeavam os estudos teóricos, teóricos-práticos e da prática docente in loco, de constante articulação com os espaços que atuaríamos, a escola de educação básica. Em 2010, este ciclo se conclui, e passo a ser professor, com diploma na mão e desafios a

enfrentar, assumindo enquanto professor de uma turma de Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Destaco que conforme legislação vigente, Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96, para atuação docente na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, se dá:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017)

O Curso Normal, conhecido como Magistério, habilitação para a atuação docente nas etapas iniciais da Educação Básica (EI e EF), conforme Saviani (2009), tem seu surgimento no Brasil em 1835, em Niterói no RJ, com o objetivo de formar professores para atuarem no ensino primário e, era oferecido através dos cursos públicos secundários (hoje Ensino Médio). Várias províncias (hoje estados), criaram as Escolas Normais com a intenção de formar seus quadros docentes para atuação nas escolas de ensino primário. A formação normal passou no decorrer das décadas por transformações e reformulações.

Para fins de contextualização, o Curso Normal no Rio Grande do Sul (RS) tem seu surgimento marcado em 1869, após 34 anos de existência da instituição criada em Niterói no Estado do Rio de Janeiro (RJ). É através do Instituto Estadual de Educação General Flores da Cunha, na cidade de Porto Alegre, que foi a primeira instituição de ensino público a ofertar o Curso Normal - Magistério (Sarmiento, 2018). Com o passar do tempo, a rede estadual foi ampliando a oferta do Curso Normal.

No estado do Rio Grande do Sul, as Escolas Normais são potentes e resistentes, enquanto espaço de formação de professores, sejam elas em âmbito da rede estadual de ensino ou na rede privada. Esse fomento registra atualmente, conforme dados de 2021 da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul - SEDUC/RS, 95 instituições escolares,

distribuídas em todas as regiões do estado, marcando o processo regional da formação professoral no estado.

Importante ressaltar que enquanto política pública de formação de professores, as Escolas Normais se caracterizam como uma possibilidade de oferta a jovens e adultos a ingressarem na carreira docente, proporcionando uma formação qualificada e considerando as particularidades regionalizadas que o estado do RS apresenta. O Plano Estadual de Educação (PEE) do estado do Rio Grande do Sul, instituído em 2015, pela LEI N° 14.705, de 25 de junho, com vigência de 10 anos, traz metas e estratégias, das quais colaboram para a manutenção e fomento do Curso Normal no âmbito do estado.

Por volta de 2011, iniciei minha vida profissional enquanto professor de educação básica, atuando na rede estadual de educação do Rio Grande do Sul, como professor nos Anos Iniciais, em escolas da periferia da cidade de Porto Alegre. Começava nesta época a se configurar o professor-estudante ou principalmente, o trabalhador-estudante, atuando como professor durante o dia, em uma jornada de 40h semanais e estudante à noite na graduação em Licenciatura em Pedagogia.

A universidade era o desejo de me qualificar, aprofundar meus estudos e poder proporcionar diretamente para os meus/minhas alunos/as um aprendizado cada vez mais qualificado. Esta trajetória universitária persistiu quatro anos, entre 2010 e 2013, com desafios constantes, sendo um deles bem demarcado, o aprender a estudar e conviver com o duplo papel, estudante e professor, neste caso, professor-estudante, que me colocava a ser.

Durante um tempo, cinco anos - 2011 a 2015, atuei em diferentes instituições escolares de educação básica, na docência da Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, me deparando com as mazelas sociais que a docência nos faz enxergar, e ao mesmo tempo, nos ensina a nos constituir enquanto sujeito e profissional, pois não tem como nos dissociar de um papel frente a outro. Desafios estes que perpassam desde

o reconhecimento da comunidade escolar ao respeito da escola nos territórios periféricos.

A prática docente durante este período foi marcada por tentativas e erros, planejar e replanejar, insistir e até mesmo de alguma maneira, desistir, buscando considerar as realidades, os contextos e acima de tudo, as necessidades daqueles/as estudantes que ali estavam sob minha responsabilidade formativa escolar. Contudo, o crescimento profissional foi se configurando, na conclusão da graduação no ano de 2013 e o ingresso na rede pública federal de ensino, enquanto servidor da educação, no ano de 2015, como Pedagogo, na atuação na área técnica, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) campus Osório e posteriormente na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) no Colégio de Aplicação.

Este olhar para o trabalho do pedagogo em espaços não da docência, mas da gestão escolar, foi um crescimento pessoal e profissional, que me agregaram para compreender através de uma outra ótica as instituições escolares. Neste sentido do trabalho em espaços além da docência, descrevo Carbello (2012, p. 11) ,

[...] o papel do pedagogo é fundamental na organização de um trabalho pedagógico coerente. No entanto, as ações pedagógicas são desenvolvidas em diferentes setores que compõem a organização escolar, fato este que torna o processo coletivo e não individual. O entendimento, de senso comum, que um profissional é o grande responsável pela transformação da escola é um terrível engodo. O pedagogo exerce um papel central como articulador do processo educativo, mas, sozinho, não tem poder para estimular a participação da comunidade na gestão da escola. Esse é um desafio político e social, engendrado em bases complexas da organização da sociedade, extrapolando as ações pelas quais o pedagogo responde.

A docência é vista nesta perspectiva de forma alargada, pautada nas ações didático-pedagógicas que estão inseridas em todos os contextos institucionais, nas relações de trabalho e nas práticas intencionais do processo educativo. Neste sentido, os saberes da docência foram se intensificando e se ressignificando a luz de novas oportunidades de estudo

e da prática profissional, saberes estes que conforme Tardif (2002) "[...] é um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais" (p. 36).

Se compreende que os saberes são plurais e dinâmicos, e não são transmitidos, mas sim construídos a partir de um tempo, de um contexto e de um espaço social carregado de marcas das relações socioculturais permeadas. Trilhar esses caminhos e me confrontar com essas diferentes ações profissionais, constituíram um repertório de conhecimento que me fez ter um olhar ressignificado da docência e o ser professor passa a ser visto como um,

[...] profissional, ou seja, como aquele que, munido de saberes e confrontando a uma situação complexa que resiste à simples aplicação dos saberes para resolver a situação, deve deliberar, julgar e decidir com relação à ação a ser adotada, ao gesto a ser feito ou à palavra a ser pronunciada antes, durante e após o ato pedagógico. (Gauthier, 1998, p. 331)

DE ONDE EU VIM...E AGORA RETORNO

É no ano de 2016, que devo registrar, a minha alegria em assumir na rede estadual de educação do estado do Rio Grande do Sul, como professor de Didática, para atuação nas Escolas Normais, espaço este que forma docentes para educação básica. É nesta oportunidade que me deparo com a responsabilidade e compromisso que assumi lá em 2007, lembro....enquanto aluno de uma Escola Normal, também pública e da rede estadual de ensino... e me vejo agora enquanto professor deste espaço, podendo contribuir com a formação de novos/as professores, assumindo um compromisso ético-profissional. A docência na Escola Normal foi marcada pela emoção e oportunidades de crescimento pessoal e profissional, pois é neste contexto que ressignifico minha prática professoral, costurada por condições objetivas e subjetivas do trabalho humano, neste caso, o trabalho docente, neste sentido Basso (1998, p. 2) nos descreve:

As condições subjetivas são próprias do trabalho humano, pois este constitui-se numa atividade consciente. O homem, ao planificar sua ação, age conscientemente, mantendo uma autonomia maior ou menor, dependendo do grau de objetivação do processo de trabalho em que está envolvido.

Desta forma precisamos entender que o fazer docente não é uma prática automatizada, mas sim de autonomia, auto-reflexão, inter-relações com finalidades e intenções sociais. Trazendo para o fazer diário docente a práxis como consciência, de uma atividade criadora e com intencionalidade,

Em suma, falando agora em termos gerais, vemos que é justamente o grau de consciência da práxis que permite mostrar dois níveis do processo prático: o da práxis reflexiva (com uma elevada consciência da práxis) e o da práxis espontânea (com uma baixa ou ínfima consciência dela). No entanto, as relações entre o espontâneo e o reflexivo não podem se estabelecer de um modo absoluto, já que nem sempre se apresentam no mesmo plano. Seria simplista, por exemplo, ver na espontaneidade a presença de uma negação radical da consciência (Sanchez Vázquez, 2007, p. 306).

Reconhecer que o espontâneo e o reflexivo, se relacionam constantemente neste processo do fazer docente, demarcando limites e possibilidades, ideias e autonomia na prática de trabalho. Desta forma, pode-se afirmar “[...] toda práxis pressupõe uma relação entre o espontâneo e o reflexivo, e dois níveis dela, de acordo com o predomínio de um ou do outro elemento”(Sanchez Vázquez, 2007, p. 307).

A reflexão, neste momento da trajetória que estou inserido, é unir as caminhadas e experiências formativas que me constituiu professor com a construção de futuros professores conscientes de seu papel profissional e capazes de responder às necessidades sociais existentes.

Ser estudante, é senão o papel principal que assumimos quando decidimos ser professor, pois a busca pelo conhecimento e seus processos de diálogo com a sociedade passam a ser o bojo central para o fazer docente. Dito isto, é em 2019 que me desafio ao um processo de me aprofundar e desbravar a pesquisa universitária e inicio o mestrado em

educação, tempo e espaço, que me deram fôlego e novas perspectivas para a docência, em vista do tema escolhido, o estudo da Escola Normal à luz de um componente curricular - a Didática Geral - como espaço de formação profissional, pesquisa que fundamentou minha práxis no trabalho docente. Não se contava com as mudanças que viriam pela frente, a COVID-19, que reconfigurou toda proposta de trabalho e de estudo, contudo este momento de formação foi salutar, onde foi possível conhecer, aprofundar e historicizar a relevância das Escolas Normais para o campo da formação docente no estado do Rio Grande do Sul.

ONDE ESTOU....

Em 2024 após uma caminhada de atuação na escola de educação básica, ingresso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) como docente da área de Pedagogia, para atuação no curso de Licenciatura em Pedagogia do campus Alvorada. Neste trânsito, de sair da educação básica para o ensino superior, a docência demarca as suas possibilidades de novos contornos frente ao ato de ensinar, pois agora me constituo professor universitário, com o papel de formar futuros novos professores.

As experiências, vivências e processos formativos que trilhei no decorrer da educação básica, enquanto professor e gestor escolar, me fazem olhar para este novo cenário, este novo lugar - a universidade - como assento de possibilidades e interface do processo formativo pessoal e profissional destes futuros colegas. Imbernón (2011) nos aponta, que a profissão docente não pode mais beber na fonte da mera transmissão dos conhecimentos acadêmicos, de reprodução do conhecimento dominante, nem ensinar apenas o básico, mas partir para um conhecimento que construa sentidos, possibilidades e domínios socioculturais presentes na atual sociedade.

É com a certeza de que o compartilhar aprendizados e as experiências da vida pessoal e profissional que alicerço minha prática do

trabalho docente neste momento, numa perspectiva dos conhecimentos construídos a partir das interações e no/com o coletivo.

Como nada é por acaso, o doutorado em educação, iniciado em 2024 na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) na linha de pesquisa - Contextos, cotidianos educacionais e formação das docências, se apresenta num momento onde as mudanças são praticamente uma oxigenação para a minha prática professoral, sendo a perspectiva de novas descobertas e aprendizagens. Onde transito agora? é num estudo e pesquisa da formação docente e seus cotidianos, dialogando sobre a formação a luz de um espaço formativo que estudei e atuei, as Escolas Normais, num recorte histórico, regional e político de formação docente.

A docência se multiplica, se ressignifica, se resiste e persiste, pois o cenário atual da educação brasileira nos confronta a uma intensa luta para ser, estar e nos tornarmos professores, luta esta que não pode e não deve ser individual, mas coletiva. Se multiplica porque a cada experiência pessoal e profissional que trilhamos, agrega a nossa prática do trabalho docente; Se ressignifica, pois as experiências e vivências que me circundam mudam a forma e o jeito de ver, estar e praticar a docência; Se resiste e persiste, porque ensinar e ser professor é um ato político, de existência humana, de construir conhecimentos pautado no papel social que a educação se constitui e na persistência de uma prática docente que liberte, inclua, indague, reflita e construa novas possibilidades de estar e viver na sociedade atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para onde vou.....

Falar da minha trajetória pessoal e profissional, na perspectiva da formação docente, é reviver a caminhada que percorri e os desafios que se apresentaram, considerando a reflexão como fio condutor deste processo, pois nos permite reconfigurar nossas práticas pedagógicas, novos olhares ao processo educativo e nosso papel na sociedade. Escrever sobre si, na

interlocução com o outro, neste caso, alunos/as, colegas de trabalho e ciclo familiar, nos permite a compreender que formar-se professor, vai além do domínio cognitivo, técnico, profissional, mas transita e aprofunda o domínio sócio-histórico-cultural que está presente nas inter-relações e que não se apaga, não se anula e não se esconde, ao contrário, se descreve, se compartilha, se reflete e se problematiza.

É com intenção de refletir, problematizar, indagar e reconhecer o papel da educação - como processo histórico-cultural e de interações sociais - e da formação docente na constituição do professor, que está escrita nasce e se apresenta. Não é para ser um fim ou um modelo a ser seguido, mas uma narrativa inquietante deste - ser professor - que se construiu até o presente momento.

REFERÊNCIAS

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos Cedes**, v. 19, n. 44, p. 19 - 32, abr. 1998. DOI: 10.1590/s0101 - 32621998000100003.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDBEN nº 9.349, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: [s. n.], 1996.

CARBELLO, Sandra Regina Cassol. **A atuação do pedagogo na gestão democrática da escola pública**: a participação da comunidade como um desafio. IX ANPED SUL Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1995/146>>. Acesso em: 02 abr. 2025.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e histórias na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: Edufu, 2011.

GATTI, Bernardete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista** [on-line]. 2013, (50), 51-67.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana.** Porto Alegre: Contrabando, 1998.

NÓVOA, Antonio. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto PROSALUS. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal: Edufrn; São Paulo: Paulus, 2010. p. 156-187.

NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

RIO GRANDE DO SUL. **LEI Nº 14.705, DE 25 DE JUNHO DE 2015** - Institui o Plano Estadual de Educação – PEE. Secretaria Estadual de Educação. Porto Alegre: 2015.

SARMENTO, Clark Balbueno; PINHEIRO, Claudia Gewehr; ROSA, Sonia M. O. (Org.) **Narrativas e memórias das escolas estaduais de curso normal do Rio Grande do Sul.** Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 2018.

SANCHEZ VÁZQUEZ, A. **Filosofia da Práxis. Buenos Aires:** Consejo Latino americano de Ciências Sociales – CLACSO; São Paulo, Brasil, Expressão Popular, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143 155, abr. 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

A PESQUISA-AÇÃO COMO EXPERIÊNCIA FORMADORA

André Luciano Alves
Gilberto Ferreira da Silva

RESUMO

O presente artigo é um recorte da tese de doutorado defendida em 2019 no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Unilasalle e se constitui em uma experiência de formação continuada realizada em uma escola pública de rede municipal de Alvorada/RS, envolvendo, por adesão voluntária, vinte e quatro profissionais de educação do ensino fundamental. O tema da formação continuada de professores embora tenha assumido o centro das discussões (Gatti, 2008, 2009 e 2016; Davis et. al., 2010), nas últimas décadas, em prol da melhoria da qualidade da educação e dos resultados das aprendizagens dos estudantes, na prática pouco tem se efetivado. A pesquisa analisou a escola, enquanto lócus da formação continuada, articuladora de diferentes estratégias de formação e sua constituição em um espaço de experiência formadora enquanto qualificadora da prática docente. Neste aspecto a pesquisa de cunho qualitativo seguiu o desenho metodológico da pesquisa-ação, proposta por Kurt Lewin (1946) e Thiollent (2011), com aporte etnográfico (André, 2012). Os instrumentos empregados na realização da pesquisa foram: questionários, observação participante, diário de campo, entrevista semiestruturada e documentos, que constituíram o corpus da pesquisa. Os dados que emergiram foram explorados à luz da análise de conteúdo temática (Cauduro, 2004; Minayo, 2008; Gibbs, 2009). A proposta desenvolvida levou em conta as necessidades dos docentes e da realidade na qual a escola está inserida, na medida em que propiciou a construção coletiva e centrada na prática docente, objeto constante de reflexão. Evidenciou-se que, ao partir dos problemas/potencialidades dos docentes, foi possível dar-lhes a condição de autores de suas práticas, em que o engajamento e o empoderamento foram determinantes na ressignificação do seu fazer docente, permeada pela reflexão constante de suas práticas em que a teoria pode assumir um papel significativo. Neste sentido as análises possibilitaram confirmar a tese sustentada de que a escola pode sim se tornar o lócus privilegiado de formação, possibilitando aos professores a compreensão de que os momentos de formação continuada dentro do espaço escolar podem se constituir em uma experiência formadora, que no exercício do pensar coletivamente no/sobre o fazer docente tem potencial significativo para melhorar a prática pedagógica em prol de um ensino de qualidade.

Palavras-Chave: Formação Continuada de Professores; Pesquisa-ação Colaborativa; Educação Básica; Escola Pública; Prática Docente.

INTRODUÇÃO

Primeiramente é importante situar o lugar de fala que ocupo neste artigo, pois toda o meu percurso como estudante da educação básica se deu em escola pública da rede estadual e iniciei a minha carreira profissional na rede privada, mas em pouco tempo passei a ocupar espaço na rede municipal de ensino, vivenciando a prática docente no ensino fundamental, médio e na educação de jovens e adultos, bem como exercendo a função de supervisor escolar.

Só o fato de estar revisitando minha memória profissional, neste momento reescrevendo minha trajetória na educação me traz lembranças e sentimentos, que me possibilitam uma reflexão do profissional que me tornei nesta caminhada, mas também o quanto tenho ainda para aprender. É como se eu me sentisse endividado ou compromissado com a escola pública, na qual vivenciei como aluno e vivencio enquanto profissional de contribuir com a qualificação do ensino, não que não o tenha, mas de possibilitar cada vez mais a qualificação desse espaço em prol de uma educação de qualidade que contribua para a formação das novas gerações.

A formação de professores ao longo do exercício docente remonta a política educacional proposta por Anísio Teixeira que propunha a defesa da democratização do ensino. A escola seria o local para a construção da consciência social, onde o indivíduo adquire valores e nela haveria as condições para formar o ser social. Como a escola visa formar o homem para a vida democrática ela deveria desde o início mostrar que o indivíduo, em si e por si, só existe em função dos outros.

Na década de 1950, Anísio já demonstrava sua preocupação com a formação de professores frente à nova sociedade industrial e apontava que

a escola deveria transformar-se e não esperar que viesse a ser atingida e compelida a mudar diante das pressões do tempo presente. Para ele, a sociedade precisava de um novo tipo de mestre com mais cultura e experiência, o que demandava um professor com uma preparação intelectual mais aprofundada, voltada tanto para a teoria quanto para a prática, o que depois dessa formação inicial, o profissional da educação poderia aprimorar-se com as suas próprias experiências. O que de certa forma o professor deixaria de ser o dono do conhecimento e passaria a ser um mediador, motivador e direcionador do processo pedagógico (Santos, 2007).

A luta de Anísio Teixeira e daqueles que compartilham seu pensamento focou-se nos anos de 1950 e 1960 no debate da elaboração e trâmite da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Embora a LDBEN 4.024/61 tenha sintetizado a luta desses educadores e garantido algumas conquistas para a escola pública, por conseguinte, foi insuficiente para garantir um ensino de qualidade para os brasileiros.

Com o início da ditadura militar em 1964 o debate educacional foi novamente silenciado e nesse período a promulgação da lei 5.692/71 marcou um duro golpe para os educadores progressistas. Entre o final da década de 1970 e início da década de 1980, com a redemocratização do país, influenciados pelos estudos críticos da educação pautadas nas ideias de Passeron e Bourdieu que, na visão de Saviani, são os chamados crítico-reprodutivistas, pois consideravam que restava à escola o papel de reprodutora das classes sociais. Nesse sentido, Demerval Saviani chama a atenção para o caráter reprodutivista desta instituição, levando os educadores brasileiros a uma revisão de suas propostas no intuito de desfazer as amarras da padronização do ensino. Nesse aspecto, o presente autor, defensor da teoria crítica, apontou para a necessidade de uma nova visão do papel da educação, a qual chamou de teoria crítico-social dos conteúdos segundo propunha que a escola poderia combater a ideologia dominante rumo à transformação social. Frente a essa perspectiva, propõe

uma formação de professores baseada na reflexão sistemática, na qual a educação é vista como um campo dinâmico, dialético e, portanto, cheio de contradições.

A educação básica tem sido alvo de críticas constantes por parte de diversos setores da sociedade, em que a educação de qualidade tem sido a tônica das discussões. É preciso, no entanto, salientar que a preocupação com a educação básica no Brasil é recente e, que só passou a fazer parte da agenda nacional, no início do Século XX, com o nascimento da República, como forma de construção de um sistema nacional para alavancar o desenvolvimento do país. Embora a ideia de transformação da educação em prioridade nacional tenha se iniciado com o Manifesto da Educação Nova (1932), ela permaneceu por muito tempo como um sonho distante.

Em uma pesquisa realizada, anteriormente, sobre a formação continuada com professores de duas escolas municipais da Região Metropolitana da Grande Porto Alegre, os achados da pesquisa, naquela ocasião, demonstraram que os professores participantes evidenciavam baixa motivação para a profissão docente face às mudanças constantes da realidade social, o que agravava o desejo de abandono da profissão, o estresse, entre outros. Não obstante, aqueles que, embora evidenciassem expectativa de sucesso e confiança em suas capacidades (empenho profissional, as metas e sucesso profissional, motivação intrínseca, a expectativa de eficácia e controle), não conseguiam estabelecer estratégias para lidar com as situações profissionais estressantes do seu cotidiano docente.

Embora compreendessem a importância da formação continuada, a percebiam como algo externo, burocratizado, à margem do seu fazer pedagógico e dos problemas da escola, não conseguindo vislumbrá-la como um espaço coletivo de formação pessoal e profissional e era comumente confundida apenas por cursos e palestras que não atendiam às necessidades e eram oferecidas, inclusive, pela Secretaria Municipal de Educação.

O PROCESSO DE PESQUISA

Neste aspecto buscou-se a construção de uma proposta de formação continuada, tendo como parâmetro a realidade da escola pública municipal de pesquisa refletir sobre a realidade na qual está inserida, mas sobretudo, vivenciar uma proposta de trabalho ancorada nas necessidades apontadas pelos professores no contexto escolar, ao mesmo tempo que pensada, executada e partilhada no coletivo.

Optou-se pela pesquisa-ação pela “convicção de que pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas, tendo em vista a transformação da realidade” (Ghedin; Franco, 2011, p. 212), cuja intencionalidade dessa transformação é colaborativa envolvendo os sujeitos do grupo possibilitando a tomada de consciência, pelo sujeito, das transformações que vão ocorrendo em si e no processo. O que torna o desenvolvimento profissional um componente essencial que acompanha os processos de inovação e de reflexão evidenciando assim, um caráter formativo do processo, bem como o caráter emancipatório na medida em que torna possível o sujeito libertar-se dos mitos e preconceitos que servem de resistência aos processos de mudança.

A escolha da referida escola para a execução da pesquisa se dá pela minha aproximação com a mesma, enquanto professor do ensino superior, no acompanhamento dos alunos do curso de Pedagogia nos estágios obrigatórios e que inclusive alguns são professores, atualmente, da rede pública municipal de Alvorada/RS, lotados nesta escola.

Participaram do referido estudo 24 professores que atuam nos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental, por adesão voluntária, que frequentam os momentos de formação continuada que ocorrem na escola, semanalmente, nas quartas-feiras pela manhã (das 10h às 12h) e a tarde (das 15h às 17h). A pesquisa se deu durante os momentos de formação

continuada, em datas previamente negociadas com a equipe diretiva da escola, envolvendo os docentes que desejaram contribuir com a pesquisa.

A pesquisa se deu em quatro momentos distintos e interdependentes: a) o diagnóstico: que consistiu na aplicação de um questionário, a devolutiva do mesmo com a tabulação dos dados e a discussão no grande grupo sobre os resultados e, por último, o levantamento das necessidades; b) a elaboração do plano de intervenção como uma construção coletiva envolvendo os participantes desde o engajamento com a proposta e a discussão do planejamento e elaboração do cronograma de aplicação; c) a implementação e avaliação do plano foi o período de maior duração, pois envolveu o fazer docente, bem como a observação participante dos colegas e as trocas, por meio dos relatos das situações observadas durante a execução do plano de forma coletiva nos momentos destinados às formações na escola; por fim e) feedback proporcionou um momento de reflexão coletiva e interpretação dos dados coletados visando compreender a realidade para transformá-la, propiciando uma compreensão profunda do que acontece e por que acontece e para isso foi imprescindível refletir sobre a ação realizada. A reflexão aqui gerada teve por objetivo encontrar o sentido dos processos que surgiram ao longo da implantação do plano, refletindo sobre ele, comparando o planejado e o realmente atingido, refletindo sobre os resultados e seus efeitos na própria realidade, por meio do relato oral da proposta vivenciada, a produção do relatório para sistematizar o processo seguido e facilitar a comunicação dos resultados e sua utilização em futuros projetos, assim como o intercâmbio de experiências com outros profissionais (Esteban, 2010), para tanto, foi imprescindível o registro e a discussão da própria prática de forma reflexiva e participativa, o qual foi elaborado em um único documento construído pelos docentes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Frente a todo o avanço científico e tecnológico que a sociedade passa exige-se cada vez mais conhecimentos amplos e profundos da sociedade moderna o que coloca a importância da formação continuada como relevante frente a essa evolução. Nesse aspecto a formação continuada é valorizada como estratégia de qualificação profissional (Santos, 2011), “na qual os professores como protagonistas, necessitam atualizar-se permanentemente para desempenhar tarefas que estão sempre a se transformar em decorrência das mudanças técnico-científicas” (Santos, 2011, p. 6).

Evidenciou-se, a partir das falas, que para alguns professores que participam dos momentos na escola, as formações continuadas são importantes e/ou relevantes, que proporciona a interdisciplinaridade e a troca entre as áreas do conhecimento, embora haja os que postulem que as mesmas devem ser mais práticas e dinâmicas, bem como, os que acreditam que enriquecem embora em outros momentos não acrescentem e até mesmo os que não entendem existir a formação continuada propriamente dita.

Na percepção de outros professores, as formações oferecidas pela SMED não foram avaliadas positivamente ou consideradas relevantes, devido: a) ao fato de não levar em conta a realidade da escola e não contribuírem para a prática; b) ao fato de serem muito teóricas, sem aprofundamento e continuidade; c) e, por fim, a falta de investimento “entendo que não há investimento político e econômico por parte do município para formação continuada”, segundo a participante.

Em relação às formas utilizadas para a concretização da formação continuada verificaram-se que, tanto em âmbito escolar como da rede municipal de ensino, as palestras é a estratégia de maior emprego as quais são efetivadas por meio dos encontros, para o grande grupo, ou reuniões, para os pequenos grupos, são as que mais acontecem.

Como se pode observar pelo relato acima, na medida em que se planeja novas estratégias de ensino, adequadas às necessidades é possível verificar que o processo de ensino e aprendizagem se tornam mais prazerosos para professores e alunos.

Como afirma Vasconcellos (2001) não basta reconhecer a existência do problema e por uma série de mecanismos e não se mobilizar para a transformação, pois, “[...] reproduzir não exige uma opção tão consciente, bastando seguir o que já vem acontecendo” (p. 69).

De acordo com Vasconcellos (2013, p. 123) “a escola não pode ser vista apenas como local de trabalho; deve ser ao mesmo tempo espaço de formação”.

Apesar dos professores apontarem em suas falas que na escola (lôcus da formação) havia diversos problemas, o coletivo concluiu, a partir dos questionamentos feitos pelo pesquisador, que o que estava latente em todas as questões de fala era a metodologia de ensino. A partir do aspecto metodológico os outros “problemas” apontados estariam contemplados: inclusão, aprendizagem, estudo e motivação. Nesse processo o ato de observar foi um elemento fundamental no qual os docentes exercitaram o processo de observar o trabalho do outro ao mesmo tempo em que foram observados no desenvolvimento de suas práticas docentes, as quais foram discutidas e problematizadas em diferentes momentos da pesquisa. A observação participante não deve ser vista como um método de pesquisa, mas como uma estratégia que facilita a coleta de dados em campo.

Definido o problema, como anteriormente mencionado (metodologia) e tendo em vista a experiência a ser desenvolvida, como projeto piloto dentro da escola, optou-se por atender, nesse momento, as turmas de quinto e sétimos anos do ensino fundamental (o que totalizava 8 turmas e, aproximadamente, 195 alunos), por serem consideradas as mais problemáticas em termos do número de alunos em sala de aula, a quantidade de alunos de inclusão por turma e a falta de motivação evidenciada pelo corpo docente.

Conforme o relato do professor de Matemática dos anos finais que, ao participar das formações durante a pesquisa pontuou que:

Com essa proposta eu vi que é possível e que temos condições de fazermos coisas novas. E cada vez que via o sucesso daquilo que estávamos fazendo mais vontade dava de inventar coisas diferentes para fazer. Estou bem motivado com o resultado do meu trabalho e com os toques e dicas que recebi dos colegas que me observaram. Me deram vários toques quando ia de carona com a (fulana de tal).

Conforme relato da professora do 5º ano que apontou: “[...] eu vi que a gente tem que fazer coisas diferenciadas de forma que a aprendizagem se torne mais facilitada para o aluno, para atingir essa geração que está vindo”.

Nesse processo, o planejamento ganha um novo sentido de ser um instrumento de mudança capaz de transformar-se em um norteador da ação docente e não mais um documento a ser feito para ficar engavetado em algum armário da supervisão escolar, como criticado por Vasconcellos (2014). Uma vez que esse mesmo autor aponta que “o planejamento só tem sentido se o sujeito se coloca numa perspectiva de mudança” (Vasconcellos, 2014, p. 38).

Discutir sobre a prática docente nos faz refletir sobre a diferença existente entre a mesma e a prática pedagógica. De acordo com Franco (2012, p. 160):

A prática docente é prática pedagógica quando se insere na intencionalidade prevista para sua ação. Assim, enfatizo que um professor que sabe qual é o sentido de sua aula para a formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem consciência do significado da própria ação, esse professor dialoga com a necessidade do aluno, insiste na sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir aquele aprendizado, pois acredita que este será importante para o aluno.

A prática docente só é prática pedagógica quando exercida com finalidade, planejamento e responsabilidade social, o que se verificou com a proposta construída na escola participante da pesquisa, com a elaboração de uma proposta de trabalho construído coletivamente a partir do

diagnóstico feito das necessidades a serem enfrentadas pelos docentes buscando atender as problemáticas do fazer docente.

Vaillant (2015) aponta que são os espaços de desenvolvimento profissional docente que favorecem a reflexão profissional dos participantes e o desenvolvimento dos aspectos teóricos referidos nas práticas dos professores.

[...] O que eu vi de diferente foram os professores se sentirem motivados sabe... que nem o aluno. Fazia tempo que eu não via nossos professores assim pensando em atividades diferentes, tu chegava no recreio ao invés da conversa de sempre o assunto era eles discutindo cada atividade que tinha sido feito na turma e trocando sobre a reação dos alunos. Muitos dos professores estavam inventando ou criando coisas, um dando sugestão para o outro. Até me chamou atenção dois professores que nunca se envolviam com nada estavam participando e fazendo coisas diferentes. Isso refletiu lá na sala de aula até os alunos sentirem! (Relato da diretora da escola participante da pesquisa).

Das observações realizadas, pelos docentes, das aulas dos colegas pode-se verificar que as palavras-chaves que sintetizavam ou expressassem o contexto observado, coadunam com a concepção de prática docente como prática pedagógica, uma vez que se reorganizam e se recriam a cada dia para dar conta do projeto inicial. As palavras indicadas como descritores do momento observado em relação aos docentes foram: comprometimento, ajuda, profissionalismo, reflexão, transformação, união e firmeza. Já em relação aos alunos as palavras que mais se destacaram foram: participação, motivação, interesse, curiosidade, envolvimento, descontração, pesquisa, respeito e empolgação. Nesse aspecto, se por um lado:

[...] não é da natureza das práticas docentes se encontrarem avulsas desconectadas de um todo, sem o fundamento das práticas pedagógicas que lhe dão sentido e direção. A prática docente avulsa, sem ligação com o todo, perde sentido (Franco, 2012, p. 163).

Segundo Guareschi (2012, p. 147) “pode-se dizer que o empoderamento está ligado à conscientização [...] é o eixo que une consciência e liberdade”. Na visão freiriana, a medida que as pessoas tomam consciência vão se libertando. É impossível ser livre, se não se tem

consciência. Mesmo se o simples fato de tomar consciência não leve automaticamente à liberdade, é inegável que só pode ser livre quem tem consciência, ou seja, o empoderamento consiste na tomada de consciência que confere determinado poder às pessoas, no caso aqui ao grupo docente, gerado a partir dos próprios sujeitos. Em muitos de seus escritos, Freire afirma que não acredita numa auto libertação. Mas que a libertação é sempre social e coletiva:

Mesmo quando você se sente, individualmente, mais livre, se esse sentimento não é um sentimento social, se você não é capaz de usar sua liberdade recente para ajudar os outros a se libertarem através da transformação da sociedade, então você só está exercitando uma atitude individualista no sentido do empowerment ou da liberdade (1986, p. 135).

Contudo, o comprometimento dos colegas em auxiliar-se mutuamente, ao observarem as aulas uns dos outros e poderem contribuir para aprimorar a qualidade da educação, ficou claro nos relatos dos docentes, conforme detalhado a seguir:

Para haver transformação é necessário esvaziar práticas antigas e aderir a novas propostas, ou então, aplicar de maneira inovadora, diferenciada! É como se abrísssemos um guarda-roupas e jogasse tudo o que tem para fora e reorganizar com roupas novas. É fazer a energia circular (Professora dos anos finais).

Os alunos, mesmo os indisciplinados e até mesmo os alunos de inclusão, mantiveram-se bastante concentrados e mostraram-se satisfeitos e comprometidos com a tarefa solicitada (Professora dos anos finais).

Assim como para os docentes, o compromisso e o empoderamento com a transformação das práticas foi benéfico, também para os alunos em seus depoimentos fica evidente o quanto esta proposta implicou na aprendizagem deles:

Parece que a professora deu vida aos pontos, isso pareceu bem louco. Foi assim que entendi como usar isso. Que as aulas continuem assim! (aluno do 7º ano).

Agora as aulas estão mais engraçadas. Não queremos uma escola morta! Brincando eu aprendo mais e me divirto. Não precisei nem olhar no caderno para lembrar as regras, me lembrei rapidinho! (aluno do 5º ano).

Nossa! Nunca imaginei que fosse legal tirar fotos com o celular para usar na escola e aprender sobre os diferentes tipos de imagem e construir histórias em quadrinhos (aluno do 5º ano).

Até mesmo nas turmas mais conflituosas e problemáticas percebi que o trabalho proposto com as almofadas foi muito positivo, com a demonstração de envolvimento, participação, motivação até mesmo pelos alunos problemas (professora do 7º ano).

[...] os alunos indisciplinados se envolveram e participaram muito bem, até a professor “B” ficou admirada! (professora do 5º ano).

Durante a realização do projeto, a utilização de diferentes recursos e metodologias possibilitou maior integração entre os professores e alunos, a condução do processo de ensino e aprendizagem se tornou mais dinâmica e descontraída, situação essa evidenciada na observação da professora em que “[...] a situação nova ocasionou certa euforia e expectativa dos alunos, bem como agitação dos grupos frente às atividades diferenciadas e diversificadas que estavam sendo propostas” (professora dos anos finais), o que dá vez e voz aos professores num processo de recriação e autoria do próprio trabalho docente.

Os alunos perceberam que tínhamos uma linha de ação. Eles viram que os professores valorizaram os trabalhos: olhando, anotando e elogiando quando tinha que elogiar. Eles viram que estávamos agindo para um mesmo fim! (Registro do diário de campo sobre a colocação da professora de Geografia).

Segundo depoimento da diretora, ao se referir às contribuições das formações para a prática dos docentes:

O que eu pude perceber foi uma mudança da forma como os professores trabalhavam. Claro que como disse a professora continuamos com quadro, giz e livro, mas se verificou que mesmo com poucos recursos se consegue fazer atividades que motivem os alunos a participarem. Claro que sempre com a preocupação com o conteúdo a ser desenvolvido. Afinal de contas a escola precisa dar conta do conhecimento. Nós nos demos conta que mesmo com indisciplina, inclusão e a desmotivação dos alunos não adiantava só a família ser mais presente, a responsabilidade da aprendizagem é da escola e não dos pais! E outra coisa que foi significativa é que em nenhuma formação tu ficou trazendo teoria, tipo palestra sabe, mas tu buscavas discutir aquilo que era feito com base em alguns autores que a gente tinha estudado na faculdade ou até mesmo que a se tinha escutado em alguma formação e que só aí fez algum sentido (grifo meu).

De acordo com Freire (2008) aprendemos porque damos significado à realidade, porque buscamos, desejamos desvendar aquilo que não conhecemos. “Toda a busca nasce de uma inquietação, da falta que emana da prática. Prática reveladora de uma concepção teórica que a fundamenta” (Freire, 2008, p. 72).

Assim, neste momento, faço minhas as palavras de Freire (2010, p. 192): “o planejamento fecha seu ciclo, ou arredonda-o, ou ganha a sua espiral caindo outra vez na avaliação, ou seja, começou avaliando para planejar, planejou-se, viveu-se e cai-se outra vez na avaliação, no sentido de que se retoma o processo para replanejar.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção do projeto de formação atendeu à demanda identificada pelos participantes de conhecimento sobre temas fundamentais para a prática. Portanto, compreender a estrutura escolar com base nas diretrizes legais proporcionou mais clareza sobre as práticas implementadas pela administração educacional e escolar, incentivando uma atuação mais consciente do docente.

Durante a execução da presente pesquisa, a metodologia foi algo fundamental para o êxito daquilo que se propôs. Uma vez que, além de partir das reais necessidade da escola e dos professores, os colocou em uma posição de sujeitos ativos, críticos e participantes do processo em que se conferiu aos docentes a autoria das ações, ao invés de serem meros executores de propostas pensadas por outros, que não os próprios professores que vivenciam o dia a dia da escola pública com todas as suas particularidades, bem como demonstrou o papel fundamental que a equipe diretiva desempenhou para o êxito da referida proposta.

Embora a formação continuada seja uma temática ampla na qual a diversidade de temas e assuntos seja tratada sob esse aspecto, muito tem se produzido, mas pouco tem se contribuído, efetivamente, para a melhoria da prática docente, por vezes desacreditando no potencial dos profissionais

da educação e das potencialidades da escola pública. Por essas razões, os momentos de formação continuada são vistos, pelos profissionais da educação, com descrédito, sejam as oferecidas no espaço escolar ou pelas secretarias de educação dado o aspecto teórico, superficial e sem continuidade dos assuntos/temas abordados, que reforçam o trabalho solitário e individualizado por parte dos docentes.

Assim, articular a formação continuada construída no contexto da profissão e da escola, como espaço privilegiado da mesma a partir da prática possibilita a superação da dicotomia teoria e prática, dando um outro significado para a profissão docente, na medida em que se valoriza a pessoa, em que se enriquece a valorização do trabalho coletivo, por meio da partilha e das trocas, no qual constrói-se um diálogo com seus pares favorecendo a assunção docente no espaço público da educação.

Por fim, diante dos dados coletados e/ou produzidos e das análises desses elementos que resultaram desta pesquisa-ação pode-se confirmar a tese inicialmente sustentada de que é possível legitimar a escola enquanto locus formativo, no qual as diferentes estratégias de formação venham a contribuir com a melhoria da prática docente, primando pelo desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva, constituindo-se a formação continuada, uma experiência formadora.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia na prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 out. 2016.

CAUDURO, Maria Teresa. **Investigação em educação física e esportes: um novo olhar pela pesquisa qualitativa**. Novo Hamburgo: Feevale, 2004.

ESTEBAN. Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor**. São Paulo Paz e Terra, 2008.

GUARESCHI, Pedrinho. Empoderamento. IN: REDIN, Euclides; STRECK, Danilo; ZITKOSKI, Jaime José (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

SANTOS. Antônio Roberto. **LDB 9.394/96: alguns passos na formação de professores no Brasil**. São Paulo: Papirus, 2011.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. **Políticas de formação continuada para os professores da educação básica**. São Paulo: Cortez, 2007.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

VAILLANT, Denise. **Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional docente continuo**. Barcelona, Editorial Octaedro, 2015.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 15. ed. São Paulo: Libertad, 2013.

_____. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 24. ed. São Paulo: Libertad, 2014.

O DIREITO À TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Emerson Arli Magni da Silva
Luciano Andreatta Carvalho da Costa

RESUMO

O relato aqui abordado é fruto da disciplina de Tópicos Especiais em Educação: ênfase na formação de professores, pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED Mestrado Profissional em Educação, a partir de uma experiência vivenciada em uma escola pública no Litoral Norte do Rio Grande do Sul. Este é o cenário com diversas inquietudes relacionadas a utilização da tecnologia em sala de aula, onde professores enfrentam dificuldades em adaptar-se às novas tecnologias disponíveis, uma realidade exacerbada pelo isolamento social durante a pandemia. Os desafios incluem a falta de preparo tecnológico em suas formações iniciais e o sentimento de sobrecarga devido às rápidas mudanças no ambiente educacional. O desenvolvimento do trabalho se concentra na necessidade de um suporte contínuo e adaptativo que possa atender às especificidades locais e individuais dos professores, a fim de transformar a prática pedagógica. A abordagem reforça a urgência de uma educação que integre tecnologia de maneira crítica e significativa, conforme destacado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a nova Política Nacional de Educação Digital. É proposto a criação de um Curso de Formação Continuada para Professores, utilizando a plataforma Classroom para promover um aprendizado mais engajado e eficaz.

Palavras-chave: Formação Continuada; Tecnologia Educacional; Prática Pedagógica; Desafios Docentes; Educação Digital.

INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência é resultado de um trabalho coletivo da disciplina de Tópicos Especiais em Educação: ênfase na formação de professores e partir desse cenário está uma escola pública estadual localizada no Litoral Norte do Rio Grande do Sul, e o tema a ser abordado aqui é as diversas dificuldades dos professores em relação a utilização dos aparatos tecnológicos disponíveis no mundo contemporâneo que vivemos.

Por ser um sonhador, trago aqui um trecho da minha carta de intenção que escrevi para essa trajetória no Mestrado:

“Ao longo da minha trajetória acadêmica e profissional, tenho me dedicado a buscar aperfeiçoamento constante, participando de cursos e capacitações que me permitam estar atualizado quanto às novas tecnologias e metodologias de ensino, bem como desenvolver projetos que integrem a tecnologia à prática pedagógica. Acredito que o Mestrado possa me proporcionar uma formação teórica sólida, que me permita avançar na construção do conhecimento e contribuir para o avanço da ciência na área da educação. Considerando a minha experiência como docente e o meu interesse pela área de Novas Tecnologias aplicadas à Educação, vejo o Mestrado em Educação como uma oportunidade ímpar para aprimorar meus conhecimentos e desenvolver novas competências que me permitam contribuir de forma ainda mais significativa para a formação de uma sociedade mais crítica, participativa e consciente de seus direitos e deveres”.

O intuito desse trabalho é refletir sobre o uso das tecnologias pelos professores em uma escola pública no Litoral Norte do Rio Grande do Sul, seus anseios, suas preocupações, suas motivações, suas trajetórias, de onde veio, onde pretendem chegar e como “alimentar” esta bagagem com ferramentas necessárias para melhor atender a um cenário muitas vezes hostil e imediatista. Após os diversos olhares de colegas, professores, dentro e fora da universidade e sala de aula, pensa-se na elaboração de um produto educacional que possa dar amparo através de uma formação continuada e tecnológica desses profissionais, utilizando plataformas digitais disponíveis e “amigáveis”, personalizadas através da especificidade encontrada. É premissa a formação continuada do educador e sua constante atualização, já que isso reflete sobre a sua prática pedagógica e também buscar novas formas de atuar (Freire, 1996).

DESENVOLVIMENTO

Um marco importante na linha do tempo foi a crise provocada pelo isolamento social da pandemia, trazendo abruptamente o desafio para o mundo digital, desse lugar, os professores experimentando novas práticas e ferramentas digitais, combinando diferentes dinâmicas individuais e

coletivas foram surpreendidos pela ausência dessa abordagem em sua formação inicial, em sua maioria, sentiram-se ainda mais sobrecarregados e sedentos por uma formação tecnológica continuada. Todas essas modificações no ambiente escolar e principalmente na aprendizagem já possuem conceitos como o “fim da escola” como a conhecemos, ou seja, uma instituição totalmente diferente do conceito inicial (Nóvoa, 2022).

Por mais que o ambiente escolar seja dinâmico e sempre em processo de transformação é salutar que se pense estrategicamente como os professores chegaram ali, suas lutas, dificuldades, motivações, preocupações, é preciso ouvi-los. Essa ação vai muito além de apresentar o Projeto Político Pedagógico (PPP), transcende as paredes da escola e dos manuscritos, é preciso que esse profissional seja capaz de perceber o quão importante ele é naquele espaço, ou seja, o ambiente escolar é “vivo” com uma variedade de etnias, gêneros, diversidade cultural, problemas de vulnerabilidade social, violência, bullying e que este conhecimento prévio, com uma formação continuada, pode dar amparo a anseios existentes ou até mesmo aqueles que estão por vir. Nesse sentido, o educador precisa ser também o protagonista na escola e na sociedade, já que existe uma acomodação docente, ou mesmo uma ausência de pautas dos professores na sociedade, muitas instituições estão falando por eles, e desta forma perdem força nos espaços públicos. Nóvoa (2009), destaca que precisamos reforçar o tamanho pessoal e a presença pública dos professores:

Trata-se de construir um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente (p. 22).

Também é premissa destacar nesse ambiente que a escola é um “desaguadouro” de oportunidades, sejam elas coletivas ou individuais o que demonstra que o corpo docente também deve estar alinhado com essas transformações, todavia é preciso entender que a grande maioria dos profissionais que hoje atuam em sala de aula não são denominados

“nativos digitais”, ou seja, não nasceram na era digital, tecnológica, e desta forma precisam notadamente uma formação contínua, principalmente ligada a tecnologia, que possa dar amparo a essa carência não deixando que essas oportunidades sejam criem lacunas por ausência de conhecimento.

Desta forma, este ebook vem ao encontro de discutirmos continuamente que professor é esse que estará em sala de aula com transformações contínuas e muitas vezes inesperadas, que estão diretamente ligadas a mudanças de comportamento e como deve ser este olhar panorâmico, a partir de diversos ângulos. Um dos instrumentos que dão amparo para essa visão de formação é a nova legislação, Política Nacional de Educação Digital (PNED), principalmente, em relação ao eixo Capacitação e Especialização Digital: “promoção de ações para formação de professores com enfoque nos fundamentos da computação e em tecnologias emergentes e inovadoras” (Brasil, 2023). Através dessa legislação, pode-se realizar um trabalho coletivo e em rede, das instituições e de forma horizontal, para a elaboração de políticas públicas, independentemente do ente federado: município, estado ou união, com o intuito de instrumentalizar recursos humanos, aqui os professores, para que deem um alento, com respostas em médio e longo prazo das transformações tecnológicas vislumbradas na educação, como exemplo: a utilização da Inteligência Artificial (IA).

Também é necessário pensar no ser humano como um todo, e não somente sob a ótica do saber contínuo e do conhecimento tecnológico necessário para um ambiente escolar ou mesmo para estar dentro de um “padrão”, mas sim, que humano é esse que passou por diversas transformações inerentes a sua capacidade intelectual, muitas vezes, por isso Bazzo & Andreatta-da-Costa (2019), trazem uma abordagem mais ampla da tecnologia, destacam os impactos diretos no cotidiano docente, já que eles como professores, atuantes na área de educação tecnológica, possuem uma preocupação no desenvolvimento humano, pois o processo

civilizatório deve ser repensado, com prioridade, de acordo com os autores, estamos colocando em risco todo o sistema de vida no planeta.

Esse cuidado do olhar integral para o ser humano, suas expectativas, motivações, inspirações, encontram-se dentro da transformação da escola, o que já vem sendo abordado a algum tempo, com perspectivas de mudanças significativas em uma geração, onde estamos assistindo um remodelamento contínuo, plural, que transforma quase que completamente a trajetória até aqui e ressignifica a origem da escola (Morin, 2011).

Nesse mesmo cenário de metamorfoses, os professores precisam necessariamente de mudanças significativas no processo de formação, seja ela inicial ou continuada, com estruturas, abordagens, que sejam compatíveis com a especificidade local, pois a região “X” pode ter uma particularidade que a região “Y” não tenha, ou vice-versa. Como destaca Nóvoa (2022, p. 63):

[...] os ambientes que existem nas universidades (no caso da formação inicial) ou nas escolas (no caso da formação continuada) não são propícios à formação dos professores no século XXI. Precisamos, pois, de reconstruir estes ambientes, tendo sempre como orientação que o lugar da formação é o lugar da profissão.

Com uma visão transformadora e coletiva e com as ferramentas e os aparatos tecnológicos disponíveis, o que apresentam-se cada vez mais inseridos na educação e principalmente na saúde, o que pode ajudar a qualificar ainda mais nossas perspectivas de uma aprendizagem significativa, todavia é premissa que todos os envolvidos: gestão, educadores, alunos, comunidade escolar em geral, saibam o seu verdadeiro papel nesse contexto, e acima de tudo, procurem realizar as adequações necessárias para que possamos obter um ambiente harmônico, solidário e principalmente de equidade, já que as dificuldades observadas na escola pública, cerne deste trabalho, ratificam a necessidade urgente de uma formação que possa transformá-la de forma perene.

Para que essa qualificação se consolide e esteja em consonância com a legislação em todo território, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), traz em seu texto, as tecnologias digitais na competência geral 5:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018).

A BNCC destaca a importância das tecnologias digitais nos ambientes escolares, onde deve ser ensinada com significados, criticidade, de forma reflexiva, que se obtenha os conhecimentos necessários na formação das habilidades e desenvolvimento dos alunos. Não obstante, para que isso aconteça, os professores devem estar preparados para esse cenário tecnológico que requer conhecimento específico, com olhares sobre as diferenças de acesso, vulnerabilidades, tecnologias assistivas, acessibilidade e também com as especificidades individuais, seja quem for o personagem principal, aluno ou professor.

No contexto da prática pedagógica é fundamental uma nova orientação dos objetivos da educação, como por exemplo, a conscientização da necessidade de mudança, da evolução do pensamento e do estabelecimento de relações novas e duradouras, quebra de paradigmas, uma das inquietações que mais afloram nos dias atuais. Conscientizar, sensibilizar é ultrapassar a esfera da compreensão espontânea e chegar à esfera crítica, na qual a realidade se dá a conhecer e o ser humano assume uma atitude epistemológica. Essa ação leva a penetrar na essência do objeto a ser conhecido. Imbernón (2009, p. 34) afirma que: “[...] paradoxalmente, há muita formação e poucas mudanças”, isso, talvez esteja ligado aos professores terem uma formação e não serem protagonistas de sua formação, adquirindo atitudes passivas e não produzindo respostas concretas aos problemas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notório e salutar, baseado em diversos autores, estudiosos, citados até agora e também na vivência em sala de aula, que as mudanças precisam ser priorizadas e entendidas como parte de uma sociedade que está em constante transformação, ou seja, estamos atrasados em diversos aspectos: metodologias ultrapassadas, abordagens arcaicas, visões de mundo que não leva em consideração os acontecimentos a historicidade e as evoluções do século XXI, e para que esse novo olhar esteja presente nas salas de aula, é preciso conhecimento, e para que ele seja construído é premissa uma formação inicial e continuada que priorize esses aspectos em prol de um processo formador humano, onde as angústias, anseios e principalmente o histórico de aluno e formador, estejam em consonância com os objetivos traçados na “anamnese”, que deve ser realizada, obrigatoriamente, antes do pontapé inicial nas formações.

Com o intuito de mudança nesse cenário, surgiu a possibilidade da construção de um Produto Educacional: Curso de Formação Continuada para Professores, categorizado pela Capes como PTT2 - Curso de formação profissional direcionado a essa escola pública no Litoral Norte do Estado do Rio Grande do Sul, que será desenvolvido como parte do Mestrado Profissional da Linha III: Educação, Direitos Humanos e Tecnologias pertencente à Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. O produto terá como objetivo capacitar os professores com base em uma pesquisa prévia que identificará suas carências, dificuldades, motivações, aptidões e anseios. Também, busca fornecer suporte ao tema de pesquisa: “O direito a uma aprendizagem tecnológica dos professores”.

Para contemplar esse curso, será explorada a plataforma Classroom, com seu ambiente de aprendizagem e suas inúmeras possibilidades, o que vem ao encontro dos professores já estarem familiarizados com ela, portanto, facilitará a adoção e o engajamento dos participantes, evitando assim possíveis barreiras tecnológicas e otimizando o ritmo de aprendizagem. Nela pretende-se abordar diversos aspectos da integração

da tecnologia na prática pedagógica, incluindo o uso de ferramentas digitais, estratégias de ensino híbrido e o desenvolvimento de habilidades digitais possíveis para o século XXI. Os conteúdos serão construídos de forma colaborativa, levando em consideração os resultados da pesquisa realizada anteriormente. Pretende-se que os professores participantes sejam os próprios construtores de alternativas de aprendizagem, tornando-se protagonistas do processo de formação. Nesse escopo, o curso será moldado às necessidades específicas dos educadores, abordando uma variedade de ferramentas e recursos tecnológicos relevantes para sua prática pedagógica. Segundo Haviaras (2020), sugere cursos focados na faixa etária e nas dificuldades encontradas na escola, destacando as diversas modalidades de ensino em que as tecnologias digitais podem ser utilizadas: presencial, à distância e híbrida. O curso pretende também explorar questões relacionadas ao direito a uma aprendizagem tecnológica pelos professores, promovendo uma educação mais democrática, equitativa e igualitária. Ao final do curso, espera-se que os professores estejam mais preparados para utilizar uma tecnologia de forma eficaz em sua prática pedagógica, promovendo uma aprendizagem mais significativa e engajadora para todos, e contribuindo para a melhoria da qualidade da educação na escola pública. Esse produto vem ao encontro da Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023, que institui a Política Nacional de Educação Digital, pois essa legislação estabelece como uma das estratégias prioritárias a promoção da formação inicial de professores em competências digitais ligadas à cidadania digital e à capacidade de uso de tecnologia, independentemente de sua área de formação.

Dessa forma, busca justamente atender a essa demanda, capacitando os professores para o uso efetivo das tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas com olhar equânime, que possa dar amparo àqueles profissionais que porventura não tiveram uma abordagem tecnológica adequada já em sua formação. Nesse sentido, ao fornecer aos professores da escola pública uma formação que aborda tanto aspectos

técnicos quanto éticos, sociais e de cidadania digital, esse ambiente educacional contribuirá para o cumprimento das diretrizes da Política Nacional de Educação Digital. Nesse escopo, ele se alinha diretamente com as metas e objetivos traçados pela referida lei, promovendo a atualização e aprimoramento profissional dos educadores em um contexto de rápida evolução tecnológica e transformação digital na educação. Portanto, o Curso de Formação para Professores não apenas atende às exigências da Lei nº 14.533/2023, promove a formação em competências digitais, mas também adota uma abordagem inovadora e centrada no aluno, envolve capacitar os professores para enfrentar os desafios e explorar as oportunidades oferecidas pela educação digital no século XXI.

REFERÊNCIAS

BAZZO, Walter Antonio; ANDREATTA-DA-COSTA, Luciano. A revolução 4.0 e seus impactos na formação do professor em Engenharia. **Revista de Ensino de Engenharia**, v. 38, n. 3, p. 28-39, 2019. Disponível em: <<http://revista.educacao.ws/revista/index.php/abenge/article/view/1542>>. Acesso em: 12 abr. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 14.533, de 11 janeiro 2023**. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Digital - PNED. Brasília, 22 dezembro 2023. Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=14533&ano=2023&ato=f52MTQE10MZpWT790>>. Acesso em: 19 abr. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

FREIRE, Nita. Contribuições de Paulo Freire para a pedagogia crítica: “Educação emancipatória: a influência de Paulo Freire na cidadania global” ou “A influência de Paulo Freire na educação para a autonomia e a libertação”. **Revista Electrónica Teoría de La Educación. Educacion y cultura em la Sociedad de la Información**, v. 10, n. 3, nov. 2009. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201014898009>>. Acesso em: 19 abr. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HAVIARAS, Mariana. Proposta de formação de professores para o uso de tecnologias educacionais. **Revista Intersaberes**, v. 15, n. 35, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22169/revint.v15i35.1762>. Acesso em: 19 abr. 2024.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

MORIN, Edgar. **La voie:** pour l'avenir de l'humanité. Paris: Fayard, 2011.

NÓVOA, António. **Escolas e professores:** proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

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

PROFESSORES INICIANTE E FORMAÇÃO DOCENTE: IDENTIDADE, TRABALHO E COLETIVIDADE

Themis Karine Dutra Menegazzi
Viviane Maciel Machado Maurente

RESUMO

O artigo discute os desafios enfrentados por professores iniciantes, destacando o impacto das condições de trabalho na construção da identidade docente e na permanência na carreira. Com base em autores como Huberman, Tardif e Nóvoa, bem como em artigos sobre a temática de professores iniciantes, são trazidas problematizações sobre os primeiros anos de docência. A pesquisa enfatiza a necessidade de uma articulação entre universidade e escola, promovendo uma formação inicial e continuada que integre diferentes aspectos do trabalho docente. O estudo ressalta a importância da docência como prática coletiva, inserida em um contexto de luta por melhores condições de trabalho e valorização profissional. Destaca-se ainda que a valorização da docência não pode ser dissociada da criação de condições para o desenvolvimento da autonomia profissional, o que implica superar a fragmentação entre universidade e escola, entre formação e exercício docente.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; Professores iniciantes; Identidade; Trabalho; Coletividade.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Já nos dizia Paulo Freire em sua célebre frase que “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador.” (1991, p. 58). O processo de tornar-se educador/a, tornar-se professor/a vem sendo tema de estudo e pesquisas, principalmente com o enfoque na formação de professores/as. Mas há um momento particular nesse processo de formação permanente que nos chama especialmente a atenção e é sobre ele que esse texto se organiza.

Uma vez formado/a, em posse de seu diploma, o/a professor/a começa suas experiências como docente e adquire um outro título, algo

não formal, mas que o anuncia junto de sua chegada, o de professor/a iniciante. Por certo, a passagem da universidade para a escola não se dá de modo linear para todos e, para alguns, pode nem ocorrer, mas trabalhemos aqui com uma visão mais generalista, no momento, dos espaços esperados que um/uma docente em formação ocupe: da universidade, da formação inicial, para a escola, para a atuação na educação básica.

Michael Huberman (2000), em seu estudo sobre o ciclo de vida profissional dos professores/as, evidencia algumas tendências gerais, algumas fases pelas quais docentes tendem a passar, são elas: a entrada na carreira; a fase de estabilização; a diversificação; o pôr-se em questão; a de serenidade e distanciamento afetivo; a de conservantismo e lamentações e, por fim, o desinvestimento. Em sua pesquisa, Huberman considera que a fase de entrada na carreira corresponde entre 2 aos 3 primeiros anos de docência. É, conforme o autor, nesse momento que ocorre o “choque do real”, em um misto de “sobrevivência” e “descoberta”.

Antônio Nóvoa (2022), pesquisador importante sobre as narrativas de vida de professores/as, também evidencia o carácter singular do início da carreira e alerta para o aspecto decisivo dos primeiros anos de docência na forma como definimos nossa relação com a profissão. É nesse período que começamos a construir nossa rede de sentidos sobre o trabalho que iremos desenvolver ao longo de nossa vida.

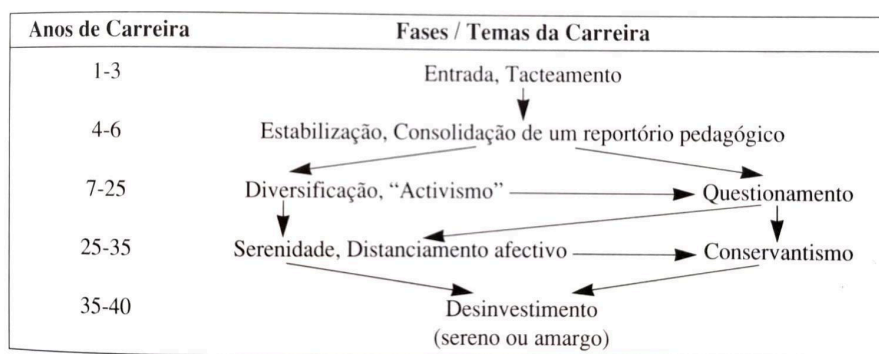
A pesquisa sobre professores/as iniciantes é um tema de relevância e atualidade devido aos desafios que esses/essas profissionais enfrentam ao ingressar na carreira docente. Há estudos sobre a evasão docente e já se cunhou o termo “apagão de professores” diante do esvaziamento de cursos de licenciatura no país e das desgastantes condições de trabalho do/da professor/a. Frente à complexidade do momento singular que é a iniciação na docência, alguns programas já foram desenhados e desenvolvidos no Brasil, como o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica.

A temática surge ainda tímida desde o final do século XX e ganha maior destaque a partir de 2014, como indica o estudo de Almeida et al. (2020). Contudo, o campo ainda carece de mais estudos, de diferentes abordagens teóricas, de modo a pensar políticas, ações e formações que melhor conduzam o processo de tornar-se professor/a no nosso país. Neste texto, nos limitamos a trazer algumas problematizações que servem de base para a pesquisa de doutorado em andamento da autora e que, além disso, possam encaminhar outras pesquisas e olhares para o tema.

ALGUMAS PROBLEMATIZAÇÕES

Ao longo de nossa trajetória enquanto docentes, passamos por algumas fases, ou estágios. Michael Huberman, em seu estudo sobre os ciclos de vida docente, os sistematiza do seguinte modo:

Figura 1 - Fases da docência



Fonte: Huberman (2000, p. 47).

Como podemos observar no quadro proposto pelo autor, no início da carreira, nos primeiros anos, os docentes enfrentam desafios como adaptação ao ambiente escolar, insegurança e choque de realidade. Com o tempo, por volta do quarto ao sexto ano, ocorre a estabilização, na qual o professor sente maior domínio da prática pedagógica e consolida sua identidade profissional. Entre o sétimo e o vigésimo quinto ano, pode haver um período de diversificação, com busca por inovação e formação continuada, ou de questionamento, em que alguns docentes sentem frustração e dúvidas sobre a carreira. Após esse período, alguns atingem uma fase de serenidade e continuam engajados, enquanto outros adotam

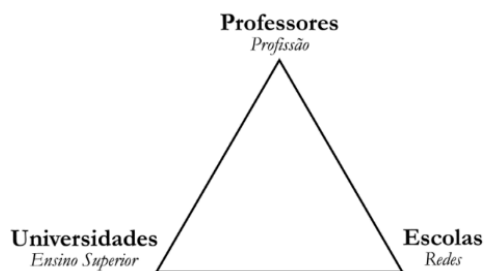
uma postura mais conservadora ou passam a desinvestir no ensino. Por fim, no desligamento e aposentadoria, há uma transição que pode ser vivida com satisfação ou frustração, dependendo da trajetória profissional.

Esses ciclos demonstram que a identidade docente não é fixa, mas construída ao longo do tempo, sendo influenciada pelas condições de trabalho, pela formação continuada e pelo apoio institucional. A forma como o professor vivencia cada fase impacta seu envolvimento com a profissão, evidenciando a importância de políticas educacionais que incentivem o desenvolvimento profissional e valorizem o magistério. Por certo, esse processo não ocorre exatamente igual para todos docentes, pois não há um determinismo da profissão. Contudo, as estruturas nos levam ao compartilhamento de certas percepções, certos discursos e algumas significações aparecem de forma um tanto quanto homogênea para a classe.

Nóvoa (2022), por exemplo, nos alerta para o aspecto decisivo dos primeiros anos de docência na forma como definimos nossa relação com a profissão. É nesse período que começamos a construir nossa rede de sentidos sobre o trabalho que iremos desenvolver ao longo de nossa vida. Contudo, como ele afirma, “os jovens professores são deixados à sua sorte nas escolas, com pouco ou nenhum apoio, lutando sozinhos pela sua “sobrevivência”. É preciso alterar este estado de coisas e construir políticas públicas de indução profissional.” (p. 66).

Em sua proposição teórica, o autor defende a construção, valorização e reforço da articulação entre escola, universidade e professores, sejam eles em estágio de formação inicial ou continuada. Esta tríade pode ser representada como na imagem a seguir, elaborada pelo próprio autor:

Figura 2 - Tríade: professores - universidades - escolas



Fonte: Nóvoa (2022, p. 63)

Essa tríade é capaz de formar o que o autor denomina como terceira instituição e terceiro gênero de conhecimento, que é justamente aquele produzido pela quebra da falsa dicotomia entre teoria e prática. É juntamente com o saber teórico, aliado ao saber da experiência, em diálogo, em troca, que se pode pensar em outro tipo de formação inicial e permanente, não mais com esses espaços separados. Com isso, como complementa Imbernón,

a formação também servirá de estímulo crítico ao constatar as enormes contradições da profissão e ao tentar trazer elementos para superar as situações perpetuadoras que se arrastam há tanto tempo: a alienação profissional - por estar sujeitos a pessoas que não participam da ação profissional - as condições de trabalho, a estrutura hierárquica etc. E isso implica, mediante a ruptura de tradições, inércias e ideologias impostas, formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para a verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com o contexto. Isso implica uma mudança nos posicionamentos e nas relações com os profissionais, já que isolados eles se tornam mais vulneráveis ao entorno político, econômico e social. (Imbernón, 2011, p. 15-16).

Nessa perspectiva, a formação docente precisa ser concebida como um processo contínuo e dinâmico, capaz de fomentar a construção de uma identidade profissional crítica e engajada. Para além da simples adaptação às condições impostas pela estrutura educacional, é necessário que os professores sejam preparados para questionar e intervir nessas realidades, fortalecendo sua autonomia e sua capacidade de ação coletiva. Isso implica a criação de espaços formativos que não apenas ofereçam suporte técnico

e metodológico, mas que incentivem a análise das condições concretas do trabalho docente e das relações de poder que atravessam a profissão.

A formação pode potencializar o desenvolvimento de competências reflexivas, promovendo a valorização da docência enquanto prática social e não apenas como um conjunto de habilidades individuais. Nesse contexto, construir redes de colaboração entre professores, universidade e escola torna-se essencial para romper com o isolamento profissional e consolidar um ensino público que seja, de fato, um espaço de transformação e emancipação. Nessa perspectiva, tanto o ensino, quanto a pesquisa e a extensão no campo da educação precisam estar articulados nessa perspectiva.

Como nos alertam Tardif e Lessard,

o perigo que ameaça a pesquisa sobre a docência e, mais amplamente, toda a pesquisa sobre educação, é o perigo da abstração: elas se fundamentam as mais das vezes sobre abstrações - a pedagogia, a didática, a tecnologia do ensino, o conhecimento, a cognição, a aprendizagem, etc. - sem levar em consideração fenômenos como o tempo de trabalho dos professores, o número de alunos, suas dificuldades e suas diferenças, a matéria a cobrir e sua natureza, os recursos disponíveis, as dificuldades presentes, a relação com os colegas de trabalho, com os especialistas, os conhecimentos dos agentes escolares, o controle da administração, a burocracia, a divisão e a especialização do trabalho, etc. (Tardif; Lessard, 2014, p. 23-24).

A crítica dos autores destaca a necessidade de pesquisas sobre docência que considerem a complexidade do trabalho docente em sua totalidade. Aspectos como pedagogia, didática e aprendizagem são fundamentais, mas devem ser analisados em relação às condições concretas da profissão, como carga horária, número de alunos, recursos disponíveis e burocracia. Quando esses elementos não são incorporados à investigação acadêmica, perde-se a oportunidade de compreender como os saberes pedagógicos se materializam no cotidiano escolar. Assim, a pesquisa em educação pode fortalecer sua relevância ao integrar dimensões conceituais e institucionais, ampliando as possibilidades de transformação das práticas de ensino.

Além disso, em pesquisa nos currículos de cursos de licenciatura, Gatti e Nunes constataram que,

a escola, enquanto instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor irá atuar. (Gatti; Nunes, 2009, p. 55)

Ao deixarem a escola em segundo plano nas ementas, os cursos acabam por limitar a compreensão do ensino como uma experiência que envolve tanto conhecimento quanto organização institucional. A escola é um espaço onde múltiplos fatores – sociais, estruturais e pedagógicos – interagem continuamente, e essa dinâmica precisa ser considerada na formação dos futuros docentes. Ao valorizar o diálogo entre o conhecimento acadêmico e a experiência escolar, os cursos podem contribuir para que os professores desenvolvam uma visão mais ampla e articulada do seu trabalho, favorecendo sua atuação de forma mais consciente e eficaz.

Tais questões refletem no modo como o/a docente se percebe enquanto professor/a, no modo como constroem sua identidade profissional. Entendemos que a identidade “se constrói a partir da significação social da profissão e dos significados sociais a ela atribuídos pelas instituições sociais e políticas, pelos sistemas de ensino, pelas culturas geracionais, pelos pais, alunos e pelos próprios professores.” (Almeida et al, 2019, p. 203). Todos esses elementos confluem no processo de socialização na subcultura que caracteriza a profissão docente (Tardif; Raymond, 2000).

Nesse sentido, a própria construção da identidade docente perpassa por elementos relacionados às reais condições de trabalho do/da professor/a, em seu local de trabalho que é a escola.

Compreender como os novos professores passam a lidar com o que é específico da carreira, como se apropriam dos ritmos, tempos e espaços de atuação profissional, o que lhes é oferecido para desempenhar o seu trabalho e como são cobrados por esse trabalho é fundamental para analisarmos a trajetória profissional dos docentes e os aspectos subjetivos e objetivos –históricos, sociais e materiais -nela envolvidos. (RIGOLON et al, 2020, p. 4)

Como argumentam os/as pesquisadores, questões como a forma de contratação, a jornada de trabalho, o número de alunos por turma, a quantidade de turmas, de escolas e inclusive de redes de ensino que o professor precisa assumir para ter uma renda confortável, bem como as formações e o apoio ofertado, são elementos que repercutem no desenvolvimento profissional de professores iniciantes. Os docentes em início de carreira, parecem adentrar em ambientes de intensa precarização material e subjetiva. (Rigolon et al, 2020). Tal fato desemboca, muitas vezes, na percepção da carreira como algo temporário, em que não vale a pena investir. Com isso, muitos docentes acabam procurando outros empregos e assumem a docência não como um projeto de vida, mas como algo em que se está apenas até conseguir um emprego melhor, ou então como uma complementação de renda. Essa situação permeia professores em todos os estágios e diz respeito à própria questão de se ser um profissional docente.

Diante do exposto, reafirmamos a necessidade de se conceber a docência como algo coletivo. A docência, enquanto prática coletiva, está inserida em um contexto de constantes disputas por valorização profissional, melhores condições de trabalho e a defesa da qualidade do ensino público. Ao ingressarem na carreira, os docentes se deparam com desafios que vão além da sala de aula, como a precarização da profissão, a sobrecarga de trabalho e a falta de infraestrutura adequada. Muitas vezes, sua inserção ocorre em escolas com poucos recursos, altas demandas burocráticas e pouca orientação inicial, o que pode gerar sentimentos de desamparo e frustração.

Sem um suporte adequado e uma compreensão crítica das condições estruturais da educação, os professores em início de carreira podem enfrentar dificuldades para se posicionar diante dessas adversidades, o que pode comprometer sua permanência na profissão e seu desenvolvimento profissional. No entanto, ao reconhecerem a docência como uma prática coletiva e historicamente marcada por lutas por

melhores condições de trabalho e valorização da profissão, os professores iniciantes podem encontrar caminhos para desenvolver sua identidade profissional e se engajar ativamente na construção de uma educação pública de qualidade.

Nos termos de Nóvoa, “tornar-se professor (...) obriga a refletir sobre as dimensões pessoais, mas também sobre as dimensões coletivas do professorado” (2022, p. 62). Com isso, o envolvimento com colegas mais experientes, sindicatos e movimentos educacionais pode oferecer suporte e promover reflexões sobre a importância da ação coletiva para transformar a realidade escolar. Ainda, a participação em espaços de debate e formação continuada permite que esses docentes compreendam seu papel não apenas como transmissores de conhecimento, mas como agentes de mudança dentro do sistema educacional. Dessa forma, ao integrarem-se a essa rede de resistência e luta por melhores condições de ensino, os professores iniciantes podem fortalecer sua atuação profissional e contribuir para a valorização da docência e da educação pública como um direito fundamental.

O fortalecimento da identidade docente e do engajamento dos professores nas lutas por valorização profissional e qualidade da educação pública deve começar desde a formação inicial, pois é nesse período que os futuros docentes constroem sua visão sobre a profissão e o papel que desempenharão na sociedade. Quando os cursos de licenciatura incorporam discussões sobre as condições de trabalho, os desafios estruturais da escola pública e a importância da organização coletiva da categoria, os estudantes têm a oportunidade de compreender a docência não apenas como uma atividade individual, mas como uma prática inserida em um contexto histórico e social mais amplo.

Além disso, experiências formativas que promovem o contato direto com a realidade escolar, como estágios supervisionados, projetos de extensão e diálogos com professores experientes, permitem que os licenciandos desenvolvam uma postura crítica e ativa desde o início de sua

trajetória. Esse fortalecimento inicial é essencial para que, ao ingressarem na carreira, os novos docentes estejam mais preparados para enfrentar os desafios da profissão, buscar melhores condições de trabalho e atuar na defesa da educação pública com consciência e compromisso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos desafios enfrentados pelos professores iniciantes, torna-se evidente que a docência não pode ser compreendida apenas como um ato individual, mas sim como um processo coletivo e dinâmico. O ingresso na carreira docente exige mais do que a disposição individual para ensinar; demanda um ambiente institucional que favoreça a construção da identidade profissional e possibilite a troca de saberes entre pares. A ausência de políticas públicas de indução profissional, a precarização das condições de trabalho e a falta de suporte estruturado dificultam esse processo, tornando a trajetória dos professores mais solitária e vulnerável. Para que a docência seja exercida de maneira reflexiva e crítica, é fundamental que os professores encontrem respaldo em redes de apoio que favoreçam a partilha de experiências e o fortalecimento de uma cultura colaborativa nas escolas.

Nesse sentido, a valorização da docência não pode ser dissociada da criação de condições para o desenvolvimento da autonomia profissional, o que implica superar a fragmentação entre universidade e escola, entre formação e exercício docente. Políticas de formação continuada articuladas ao cotidiano escolar, espaços de diálogo entre universidade e escola e práticas institucionais que incentivem o trabalho coletivo são essenciais para que os professores se reconheçam como agentes ativos na construção do ensino e da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi. Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes. **Educar em Revista**, [S. l.], v. 35, n. 78, p. 187–206, 2019.

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; REIS, Adriana Teixeira; COMBOEFF, Ana Lucia Madsen; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. As pesquisas sobre professores iniciantes: uma revisão integrativa. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 14, p. e4152113, 2020.

GATTI, Bernadete et al (org). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: editora UNESP, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 2000.

IMBERNÓN. Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JUNIOR, Celestino Alves da Silva et al. **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: editora UNESP, 2015.

NÓVOA, A. **Escolas e Professores: proteger, transformar e valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

RIGOLON, Walkiria de Oliveira; PRÍNCEPE, Lisandra; PEREIRA, Rodnei. Condições de trabalho no início da docência: elementos constituintes e repercussões no desenvolvimento profissional. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 14, p. e4195117, 2020.

TARDIF, M.; LESSARD, C.. **O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Editora Vozes. Petrópolis, Rio de Janeiro, 2014.

TARDIF, M; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

PALAVRAS DE QUEM ENSINA: REFLEXÕES SOBRE ENSINO E ADVERSIDADES CLIMÁTICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA GAÚCHA

Flaviane Anchieta
Nátia Pereira Vargas

RESUMO

Este relato de experiência compartilha reflexões de duas professoras da educação básica, também mestrandas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (PPGED/UERGS), desenvolvidas durante os encontros da disciplina "Tópicos Especiais em Educação". O ponto de partida foi a vivência em sala de aula com estudantes que chegam ao litoral norte do estado em condição de deslocamento forçado por eventos climáticos extremos — os chamados refugiados climáticos. Dialogamos com referências teóricas que embasaram a disciplina, especialmente as contribuições de Paulo Freire e António Nóvoa. A palavra tempo emerge como eixo central de nossas inquietações, desdobrando-se em questionamentos sobre a qualidade do ensino diante de um cenário de exceção. O texto propõe um olhar atento e sensível à complexidade do presente vivido, onde os processos formativos se fortalecem no diálogo e na escuta. Entre o *chronos* e o *kairós*, refletimos sobre o fazer docente, nutrindo — à luz de Freire — a boniteza que resiste e persiste no cotidiano da escola.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Qualidade de Ensino; Tempo.

INTRODUÇÃO

Pedimos licença a quem nos lê para partilhar um desabafo que nasce da travessia de um tempo difícil. Esta escrita é dirigida a todos que desejam compreender como foi experienciar, em 2024, a catástrofe ambiental que atingiu o Rio Grande do Sul — um acontecimento que ultrapassou fronteiras e ocupou o centro das atenções no país e no mundo. Imagens das enchentes, dos resgates e da devastação percorreram os noticiários, as redes sociais, as rádios, as conversas de todos os cantos. O

Brasil se mobilizou para ajudar o estado a se reerguer. Mas dentro das escolas, quem parou para acolher? Quem olhou nos olhos dos estudantes e percebeu as marcas da perda, do medo, do recomeço forçado? Quem escutou o silêncio ou a inquietação que se sentava nas carteiras?

É a partir dessas inquietações que iniciamos nossa escrita, com o desejo de que este tempo, vivido, ferido, mas também fértil, nos ajude a reconstruir os sentidos do nosso fazer docente, com boniteza, coragem e presença.

Tempo que não cabe no relógio da gestão escolar. Tempo que desorganiza cronogramas, mas também nos faz repensar o sentido do que é ensinar e aprender. Tempo que se apresenta como um convite à escuta e à pausa. Quantos de nós já sentimos que o tempo escapa? E se ele, em vez de inimigo, fosse um aliado? Como canta Caetano Veloso, em sua delicada e potente “Oração ao Tempo”:

*És um senhor tão bonito
Quanto a cara do meu filho
Tempo, tempo, tempo, tempo
Vou te fazer um pedido
Tempo, tempo, tempo, tempo.*

O tempo está presente no folclore brasileiro com as parlendas, na composição de músicas, como a de Caetano Veloso, na literatura de Érico Veríssimo, que ganhou espaço no cinema em “O tempo e o vento”, etc. Na mitologia grega, o tempo é definido como Chronos e Kairós. Segundo Pedroni, 2014:

Enquanto Chronos é a personificação do tempo calculado, aquele subordinado ao relógio e do qual não conseguimos fugir facilmente, Kairós é a qualidade do tempo vivido. Kairós é o tempo oportuno, que faz um acontecimento ser especial, memorável, não em seus números, mas em sua significância. Apesar de tal oposição, esses personagens jamais se anulam e na compreensão da presença contínua de ambos em nosso modo de habitar o mundo abrem-se as margens para um tempo cronologicamente kairológico: um mundo único e oportuno (kairós) localizado em nossa rotina massificante (chronos). A resignificação do tempo observado é absorvida pela eternidade em pequenos pontos atemporais. Mas qual o sentido de observar o mundo sem vivê-lo? (Pedroni, 2014, p. 246)

Peroni (2014), além de contribuir com a definição da palavra tempo, de acordo com a mitologia grega, nos faz refletir sobre a qualidade do tempo vivido, principalmente na educação, em que o tempo é dividido cronologicamente em períodos de 40 ou 50 minutos. Neste tempo, todos os componentes curriculares são divididos, organizados e compartilhados, dentro de um trimestre e acompanhados por diferentes conteúdos que precisam ser desenvolvidos e avaliados dentro do prazo estipulado pelo calendário escolar.

Recentemente a palavra tempo foi associada à expressão “refugiados climáticos” para descrever as pessoas que perderam tudo nos eventos climáticos, como os que ocorreram no Rio Grande do Sul, entre os meses de maio a junho de 2024. De acordo com a Academia Brasileira de Letras o termo “refugiados climáticos” possui definição como pessoas que saem do país ou da região que habitam para viver em outros locais, devido a riscos relacionados aos efeitos extremos das mudanças climáticas.

As cidades do litoral norte gaúcho receberam inúmeras famílias que precisaram abandonar suas casas decorrentes das enchentes, os refugiados climáticos buscavam abrigo em casas de familiares e amigos. Casas alugadas e residências de veraneio passaram a ser de moradia fixa. Os municípios precisaram mover esforços para receber e atender dentro de seus sistemas de saúde e educação uma população que não esperava receber fora da temporada de férias escolares. Segundo reportagem do Jornal Zero Hora em julho de 2024, “[...] cidades como Capão da Canoa, Imbé, Tramandaí e Torres são refúgios emergenciais ou permanentes[...] a tendência é traduzida no número de matrículas da rede básica de ensino e na procura por unidades de saúde” (Dilly, 2024).

Como acadêmicas, em diálogos de formação, buscamos estratégias para sobreviver à dura realidade que aquele momento nos impunha. Ao cursar a disciplina de Tópicos Especiais em Educação do mestrado profissional em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS, testemunhamos e desabafamos relatos por vezes tristes, porém

sempre esperançosos. Nessas trocas, surgiu este texto, no qual apresentamos nossas inquietações acerca da palavra tempo e suas diferentes definições ou associações, como ele pode afetar na qualidade do ensino na educação básica, e como os eventos climáticos trouxeram a necessidade de um novo olhar aos estudantes.

JÁ SE PERGUNTOU: QUANTO TEMPO O TEMPO TEM?

Refletindo sobre os processos formativos na escola, durante os eventos climáticos, as palavras TEMPO, QUALIDADE E EDUCAÇÃO se destacam. Os diálogos das autoras deste texto, quase se perdem no tempo, refletindo sobre a polaridade que estas palavras carregam e o quanto levamos a sério os diversos empregos e sentidos que atribuímos a elas, em especial a palavra tempo:

*O tempo que é prazo.
O tempo que é processo.
O tempo que é clima.
O tempo chronos.
O tempo kairós.
O tempo que é nostalgia.
O tempo que pode recuperar a alegria.
(grifo das autoras)*

Como educadoras, conhecemos o tempo como um período de aula, ou seja, temos 50 minutos para ministrar uma aula. Quando o tempo de um trimestre acaba, é preciso lançar notas e pareceres no sistema. Como pesquisadoras, conhecemos o tempo como prazo para produzir e publicar, para estudar e apresentar, para ler e saber sintetizar, para conhecer o que foi produzido e inovar. Ambos são tempo chronos, obedecem o relógio e dele não conseguimos fugir tão facilmente.

Como ser humano, conhecemos o tempo que é clima. O tempo que não pede licença e com o vento invade a porta e deixa a água entrar, faz a colina desabar, o vale inundar, pontes quebrarem e estradas interditarem. Como professoras que atuam na educação básica, conhecemos a importância do tempo no processo criativo que não obedece o tempo cronológico chronos, pois é a qualidade do instante vivido que faz os

acontecimentos tornarem-se memoráveis, o tempo kairós. O tempo que humaniza e torna pessoas e objetos especiais.

Nos momentos de formação e pesquisa, refletimos sobre as rápidas transformações no modo de comunicação e na evolução da sociedade, o que nos obriga a “mudar nossa perspectiva sobre o que se deve ensinar e aprender” (Nóvoa 2010, p. 27). Quando as transformações na comunidade escolar estão ligadas a eventos climáticos, em que as escolas recebem estudantes refugiados climáticos, a mudança de perspectiva precisa passar por um olhar acerca do tempo que dedicamos a estes estudantes, a qualidade deste tempo, e a qualidade da educação que estamos proporcionando dentro de nossas escolas, que não podem ficar a parte da realidade vivida por seus estudantes.

Morin (2010), constata que a educação moderna se baseou no aspecto Chronos do tempo, produzindo especialistas frios e rotineiros que desempenham um papel padronizado. Como pesquisadoras, acreditamos na necessidade de refletir sobre o modo padronizado e por vezes automático que o professor precisa lidar com o seu tempo, considerando o número elevado de estudantes, turmas e processos burocráticos.

Pensamos e logo reconhecemos, que não somos apenas um indivíduo dentro dos muitos sentidos da palavra tempo. Em tempos de desastres climáticos, mais do que nunca somos vários, compartilhados em prazos, períodos, espaços e sentimentos. Somos mulheres, exercendo muitas funções ao mesmo tempo, não só no âmbito profissional, mas também no pessoal. É preciso, dentro do tempo que temos, administrar todos estes indivíduos que residem em cada um de nós.

Poderia ser a receita de sucesso perfeita: administrar bem o tempo para não precisarmos encarar o julgamento. Pois sem o julgo do outro, talvez, poderíamos admitir-nos pessoas bem sucedidas. Mas este julgamento em algum momento chega. O julgamento de que não somos suficientemente professores se não estivermos com todos os relatórios dentro do prazo. Não somos suficientemente mãe, filha ou esposa por não

ter dedicado tempo de qualidade à família. O julgamento de não sermos suficientemente pesquisadoras, a exemplo de ter dedicado o tempo de produção deste texto para escrever o que não cabe na publicação acadêmica.

Este processo de administração de diferentes indivíduos coexistindo dentro de nós, também ocorre com nossos estudantes, e como pesquisadoras nos perguntamos: de que forma a educação está contribuindo para uma aprendizagem significativa, contextualizada e que valoriza as experiências de vida de cada indivíduo?

De acordo com Guimarães, 2020:

A sensação de desorientação, a alienação e o incômodo sentimento de que a educação se tornou muito mais uma auxiliar do *chronos* na manutenção do status quo, que um processo *kairós* de espaço e condições de orientação e maturação das capacidades e criatividade, reflexão, interação social e autonomia individual (Guimarães, 2020, p. 121).

Poderia ser uma estratégia fácil de enfrentarmos estes diferentes acontecimentos: a alienação aos problemas sociais e climáticos recentes, a rendição ao processo impiedoso do tempo, administrando-o rigorosamente em sala aula, durante a realização de atividades, de avaliações, a fim de evitar o estranhamento que a falta de um olhar sensível pode provocar. Mas prisioneiras da nossa consciência de que o tempo não retrocede, de que o ano letivo acaba e teríamos uma sensação de fracasso, de esgotamento, de repetências, e evasões.

O tempo enquanto clima, também realiza o seu julgamento, atribuindo a sentença impiedosa da natureza que reivindica seu espaço, invadindo através de enchentes o lugar que um dia foi seu, e que os seres humanos tomaram posse, construíram suas residências e empresas. Obrigando-nos a refletir sobre o tempo cronológico. O tempo da reforma na escola, biblioteca, universidade, não significa nada. O tempo que você levou para escrever seu artigo ou tese e publicar não significa nada. Se não houver tempo de qualidade para estar com sua família, em segurança, e poder respirar, nada terá sentido ou valido a pena.

VIVENCIAR A EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPOS DE CALAMIDADE

Como múltiplos indivíduos coexistindo e atuando na educação básica, mestrandas na Universidade Estadual do Rio Grande Do Sul pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, refletimos sobre este período de calamidade que nosso estado está enfrentando com as enchentes e observando a chegada de estudantes considerados “refugiados climáticos” nas escolas do litoral Norte propomos uma pausa para refletir sobre o tempo e a qualidade do ensino em nossas escolas. Afinal, diante de tantos conceitos da palavra tempo, onde fica o tempo/momento em que a escola, os componentes curriculares, o professor, a Academia e a sociedade, vão voltar seu olhar para os estudantes que estão retornando para as escolas pós enchentes?

O tempo/clima pede uma atenção especial, um olhar sensível e uma visão humanizada de objetos e pessoas. Como falar nos conceitos escolares, sem observar a situação climática que devastou objetos e pessoas? Como esperar interesse dos estudantes pela escola, ou pelos conceitos e provas, se a escola que frequentavam está inundada, a casa em que vivia está destruída, sua cidade ou bairro sem estrutura ou condições de retorno, sem prazo ou esperança de voltar a habitar o lugar que antes fora considerado seu lar.

Estes estudantes, refugiados climáticos, chegaram nas escolas do litoral norte, e como educadoras, presenciamos relatos de crianças e adolescentes que perderam tudo, objetos, animais de estimação, familiares e amigos de forma trágica. Como interessar-se pela educação ou pela escola neste momento? Estaríamos todos incapazes de desenvolver uma razão sensível, racional, que desse sentido à vida, além de acumular bens, (Guimarães, 2020) atingir notas, desenvolver a avaliar conceitos, dentro de prazos e metas? Esses estudantes não têm motivação para seguir o ritmo da escola, o tempo do componente curricular, o prazo para entrega de atividades, ou o processo de aprendizagem. Ao presenciar essa realidade nos questionamos: o que podemos fazer enquanto professoras e

pesquisadoras? Devemos atender o tempo *chronos* ou o tempo *kairós*? De que vale o prazo para entregar uma atividade, concluir uma aula, ou desenvolver conteúdos e conceitos, se em algum nível estamos todos perdidos no tempo?

Presenciamos estudantes refugiados climáticos que usavam o momento de brincadeira da turma para verbalizar que viram “muita gente morta”. Estudantes que estão na escola por uma ou duas semanas, esperando a “água baixar” para retornar às suas casas e escolas de origem. Acreditamos que “ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana” (Nóvoa, 2022, p. 84).

De que vale nossa atuação enquanto professoras e pesquisadoras se não destinarmos tempo e olhar esperançosos para estes estudantes? Não é normal naturalizar a morte, a perda, o sofrimento. Porém, como não se acostumar com a morte, a perda e o sofrimento, se têm sido cada vez mais frequentes? Afinal, ao longo do tempo, os rios já invadiram diversas vezes suas casas, escolas e bairros, levando consigo tudo que havia sido reconstruído a tão pouco tempo por outras enchentes.

Nara Lacerda, jornalista da rádio Brasil de Fato, ressalta (2024): “A mudança do clima é uma espécie de acelerador desses problemas. Quando esses eventos se tornam mais extremos e frequentes, o que não resolvemos no passado se torna uma vulnerabilidade ainda maior.” Letícia Mori, jornalista da BBC News Brasil em São Paulo, alerta para o nível das águas no estado do Rio Grande do Sul. “O segundo maior volume, de 405 mm, foi atingido em 1941, ano da enchente que, até este ano, era considerado o evento mais extremo desse tipo no Estado”.

O que cada ser humano vive hoje no estado está ligado de alguma forma com o tempo e com os diversos sentidos e empregos desta palavra. E o que a educação pode fazer por estas pessoas? O que a escola, a sociedade, os professores e pesquisadores podem fazer neste momento, além de estipular novos prazos de retorno à vida normal?

Nada foge à implacável ação do tempo em nós, contaminados pelos que vivemos e fazemos, por nossas relações e vivências, em conjunturas com/como atores. Não estamos num tempo congelado, exterior à nossa subjetividade; toda vivência temporal nos define pegajosamente por dentro: somos temporalidades, e porque não dizer múltiplas temporalidades, nem sempre coerentes (Streck, Redin, Zitkoski, 2022, p. 391).

Infelizmente, não temos respostas para essas indagações. Enquanto usamos o tempo para escrever este texto, deixamos de escrever o que atende ao olhar seletivo de congressos, simpósios e eventos educacionais. Contraditório? Talvez. Observações reais de professoras do Ensino Fundamental podem não ser interessantes para esses espaços. O julgamento certamente virá. Porém, o que nos resta é esperar.

A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante busca e, segundo, se buscasse sem esperança (Freire, 2022, p. 70).

Esperar no sentido de que, em algum momento, será possível conjugar estas palavras, tempo, qualidade e educação. Talvez neste momento, a EDUCAÇÃO tenha coragem de repensar a si próprio, “coragem de não aceitar o estabelecido” (Duarte Jr, 1991, p. 86). Talvez, neste momento, teremos finalmente um TEMPO de igualdade para o acesso e condições de permanência de todos os estudantes em suas escolas, comunidades e lares. Acreditamos na chegada deste tempo, em que a QUALIDADE do ensino seja prioridade, e possamos impregnar a sociedade em que vivemos de ética, estética e boniteza.

CONSIDERAÇÕES: É NO DIÁLOGO QUE ME FORTALEÇO

O tempo/kairós e o tempo/chronos, o tempo/clima e o tempo/período curricular, o tempo de qualidade, e a qualidade do tempo na educação. Estes foram os protagonistas deste texto, bem como estiveram, de alguma maneira, em evidência durante a situação calamitosa do estado do Rio Grande do Sul. Enquanto professoras e pesquisadoras, não deixamos de nos atentar e refletir acerca das palavras protagonistas deste texto.

Precisávamos retornar às atividades ditas normais, na universidade e na escola. Porém com o dever social de repensar a educação e os processos de ensino aprendizagem durante situações de fragilidades.

No decorrer da disciplina de “Tópicos Especiais em Educação: ênfase na formação de professores”, aguçamos a escuta sensível, de diferentes realidades, relatos emocionados, desabafos necessários e diálogos construtivos. Tecemos uma rede de apoio que contribuiu não só para a nossa práxis, mas como sujeitos colaborativos, para uma sociedade em constante mudança. E, principalmente, nos permitimos a reflexão sobre questões cotidianas, que motivaram nosso esperançar.

É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se viva nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber. Creio que umas das razões que explicam este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender (Freire, 2023, p. 44).

Afinal, é no espaço dialógico que nos fortalecemos e construímos um processo formativo significativo. Vivenciamos experiências no tempo kairós e refletimos sobre o tempo chronos na educação. À luz de Paulo Freire nutrimos a boniteza que habita em todo professor, que não desanima diante da rotina escolar.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS (ABL). **Definição:** Refugiados Climáticos. Disponível em: <<https://www.academia.org.br/nossa-lingua/nova-palavra/refugiado-climatico>>. Acesso em: 10 jul. 24.

CAMPARI, Isabella Martins. **Refugiados climáticos:** desafios, legislação e colonialismo. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/jornal/refugiados-climaticos-desafios-legislacao-e-colonialismo/>>. Acesso em: 18 jul. 2024.

DILLY, Bianca. **Litoral Norte se consolida como refúgio emergencial e permanente de gaúchos.** Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/comportamento/noticia/2024/07/litoral-norte-se-consolida-como-refugio-emergencial-e-permanente-de-gauchos-clxz38j5901in015m2sx346fi.html>>. Acesso em: 18 jul. 2024.

DUARTE JR, João Francisco. **Porque arte-educação?** 6ª edição, São Paulo: Papirus, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa/ Paulo Freire - 77ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

GUIMARÃES, Carlos Antônio Fragoso. **Paulo Freire e Edgar Morin sobre saberes, paradigmas e educação:** um diálogo epistemológico. 1ª edição. Curitiba: Appris, 2020.

LACERDA, Nara. **Vítimas da tragédia no RS são consideradas refugiadas climáticas?** Dados da ONU apontam que desastres são uma das principais causas de deslocamentos forçados em todo o mundo. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2024/05/11/vitimas-da-tragedia-no-rs-sao-consideradas-refugiadas-climaticas>>. Acesso em: 10 jul. 2024.

MORI, Letícia. BBC. **Enchentes no Rio Grande do Sul:** o retorno dos resgates em Porto Alegre em meio a nova onda de alagamentos. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/articles/cw00d51k5rlo>>. Acesso em: 10 jul. 2024.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2010.

NÓVOA, António. **Escolas e professores proteger, transformar e valorizar.** Colaboração Yara Alvim. Salvador:SEC/IAT, 2022.

PEDRONI, Fabiana. **Chronos e Kairós:** determinações poéticas para o tempo vivido. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/colartes/article/download/7724/5526/18097>>. Acesso em: 17 jul. 2024

STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire.** 1ª edição, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2022.

VELOSO, Caetano. **Oração ao tempo.** Disponível em: <<https://pensaraeducacao.com.br/oracao-ao-tempo-infancia/>>. Acesso em: 10 jul. 2024.

DA SALA DE AULA À COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: A TRAJETÓRIA DE UM PROFESSOR NA CARREIRA DOCENTE

Carlos Vinicius Baraldi

*A competência do professor
não se mede pela sua capacidade
de ensinar - muito menos de "lecionar" -
mas pelas possibilidades que constrói
para que as pessoas possam aprender,
conviver e viver melhor.
(Moacir Gadotti)*

RESUMO

Neste relato narro a minha trajetória acadêmica e docente, na busca do autoconhecimento e da reflexão como professor na área de Letras, bem como de profissional na área de Coordenação Pedagógica. Dessa maneira, avalio as escolhas e reflito sobre os desafios enfrentados, reconhecendo a importância do papel como educador. Para isso, recorro ao passado na busca de entendimento de mim e do impacto em relação aos alunos e aos professores das instituições nas quais trabalhei. Para me acompanhar neste caminho, trago influências muito significativas na Educação, como os autores Paulo Freire, Francisco Imbernón e Moacir Gadotti, dentre outros, com ideias e ensinamentos reflexivos e presentes na vida de todo professor.

PALAVRAS-CHAVE: Trajetória Docente; Profissional da Educação; Relato de Experiência.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao escolhermos seguir a carreira profissional na área do magistério, devemos estar cientes de que ela exige dedicação, aprendizado contínuo e diversidade de habilidades para lidar com alunos de diferentes faixas etárias/níveis de aprendizado, bem como tantas outras situações que envolvem o cotidiano escolar. Há dificuldades, principalmente (mas não só) quando se é um professor iniciante e há também gratificação quando

nosso trabalho mostra a evolução, por mais pequena que possa parecer, no processo de aprendizagem de um aluno, por exemplo.

Ao considerar esses aspectos contextuais da profissão, proponho-me, neste texto, a descrever as memórias da minha trajetória acadêmica e docente, na busca do autoconhecimento e da reflexão como professor, com o propósito de ir além da mera descrição cronológica dos eventos. Relembrar do período de prática de trabalho na área da Educação será uma forma de avaliar minhas escolhas e refletir sobre os desafios enfrentados de modo a reconhecer a importância do meu papel como educador e a contribuição que dou para a Educação como um todo, mas, especialmente, como posso ajudar colegas professores, tanto aqueles que estejam iniciando a docência quanto os que já possuem experiência e mesmo assim possam estar se sentindo desestimulados na profissão.

Trago comigo, nesta jornada, influências valiosas na prática pedagógica, como os estudos de Paulo Freire, Francisco Imbernón e Moacir Gadotti, dentre outros, com ideias e ensinamentos reflexivos e presentes nesse trajeto como professor.

OS CAMINHOS DA DOCÊNCIA: A FORMAÇÃO ACADÊMICA

O ensino médio marca o fim da Educação Básica e, para muitas pessoas, a possibilidade de seguir a vida estudantil em um curso de graduação. É um momento de muita dúvida (e insegurança) para o estudante adolescente que se depara diante da escolha de uma carreira que poderá (ou não) ser aquela que ele exercerá por muitos anos. Esse contexto de medos e anseios esteve presente nessa fase da minha vida.

Entre o ingresso na academia (1995) e a conclusão da graduação (2008) passaram-se 13 anos - tempo esse marcado por inúmeras incertezas, vontades, desistências e também por recomeços. Prestei vestibular para o curso de Ciências Biológicas, influenciado pelas aulas de uma professora que tive no terceiro ano do Segundo grau (atual Ensino Médio). Permaneci no curso por 3 anos (cursei poucas disciplinas); desisti; fiquei um semestre

ausente; ao retornar, migrei para o curso de jornalismo e, talvez sem tanta surpresa, não me identifiquei com a área; mais uma desistência e um novo período sem estudar. Entretanto, como o tempo estava passando, comecei a me culpar por não ter, ainda, concluído um curso superior. Assim decidi que era chegada a hora de retomar os estudos (entre 2004/2005). Optei por cursar a licenciatura em Letras e nessa área senti que havia encontrado meu lugar.

Nos anos em que estive matriculado no curso de Letras, inúmeras professoras me inspiraram a seguir a carreira docente. Essa inspiração influenciou-me não somente a ser professor mas também a como trabalhar em sala de aula, de modo que as aulas pudessem ser significativas para os alunos (e para mim também), procurando, inclusive, manter uma relação de afeto com eles, pois como diz Freire (2004, p. 143) “a prática docente é afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança”.

Como meu ingresso oficial, digamos assim, na carreira docente ocorreu apenas em 2011, não investi tão cedo em um curso de pós-graduação; o que acabei fazendo apenas em 2017, quando passei no processo seletivo do Mestrado Profissional em Letras, ofertado pela Universidade Feevale, situada em Novo Hamburgo-RS e, assim, voltei a me dedicar aos estudos, como forma de encontrar neles, contribuição tanto para minha formação intelectual quanto para meu trabalho em sala de aula, o que vai ao encontro do ponto de vista de Alarcão (2023, p. 17) ao afirmar que “o conhecimento tornou-se, e tem de ser um bem comum; a aprendizagem ao longo da vida, um direito e uma necessidade”, uma vez que a aprendizagem ao longo da vida permite que nos adaptemos a novas tecnologias, às mudanças no mercado de trabalho e aos desafios sociais.

A experiência pela qual passei no curso de mestrado foi uma das mais significativas e impactantes no meu trabalho na sala de aula. Por se tratar de um curso profissional, tanto as disciplinas que compunham a grade curricular quanto o trabalho final de conclusão de curso estavam

direcionados para a prática docente e, além disso, havia a exigência de que o estudante criasse um produto educacional. Essa estrutura organizacional do curso faz toda a diferença na prática didático-pedagógica desenvolvida pelo professor da educação básica.

Assim, o produto educacional que desenvolvi foi um **roteiro de leitura de texto literário** para auxiliar professores a trabalhar em sala de aula com atividades que pudessem ser atrativas aos alunos e significativas no que tange à formação de leitores. O roteiro, em questão, foi feito tendo como base o conto literário *O menino que escrevia versos*, do autor moçambicano Mia Couto, e aplicável a turmas de 8º e 9º ano do ensino fundamental. Esse produto, mais tarde (2022), oportunizou-me desenvolver uma oficina para auxiliar professores na elaboração de roteiros de leitura para qualquer fase escolar (anos iniciais e anos finais) tendo por base qualquer outro texto literário, no evento promovido pelo Polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB) de Gramado em parceria com a Secretaria Municipal de Educação.

A escolha da criação de um produto voltado à leitura de literatura se deveu ao fato de que a escola tem papel fundamental na formação de leitores e essa formação acontece quando o texto literário passa a produzir significado no contato com o leitor, pois cabe a este a tarefa de dar sentido ao que o autor escreveu. Todavia, é pertinente considerar que a literatura, em sala de aula, não pode ser tratada como objeto exclusivo de atividades de análise gramatical, por exemplo. Para Saraiva (2006, p. 47), o texto literário "não pode ter sua significação anulada para dar lugar ao estudo do uso erudito ou incomum das virtualidades da língua." A prática do uso do texto literário como função única de estudar regras gramaticais ou mesmo de se fazer uma leitura superficial deve ser deixada de lado e partir para a elaboração de um plano de estudo com aproveitamento amplo da literatura, pelo fato de que por meio dela ocorre a transformação do leitor.

A proposta apresentada por meio desse produto, vai ao encontro da necessidade do professor em incorporar novas técnicas pedagógicas que

promovam uma melhor compreensão dos alunos e seu engajamento. Soma-se a isso a importância da constante atualização e formação dos docentes, visto que a docência exige que os professores estejam em constante processo de aprendizagem. A formação inicial serve como o ponto de partida para a prática de trabalho, entretanto se faz necessário que haja continuidade durante o exercício da profissão. Isso se relaciona com a formação permanente, cuja finalidade é promover o crescimento profissional e garantir que os professores estejam preparados para enfrentar os desafios em constante evolução do ambiente educacional.

Para Imbernón (2015, p. 81), “a formação deve se apoiar em uma reflexão dos sujeitos sobre suas práticas docentes [...] e realizar um processo constante de autoavaliação que oriente o desenvolvimento profissional.” Necessário frisar que tão importante quanto a reflexão é a autorreflexão sobre o fazer pedagógico, pois, como muito bem afirma Freire (2004, p. 39), “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. É relevante que cada sujeito analise sua prática, correlacione com a teoria e retorne à aplicabilidade.

O estudo e a pesquisa devem ser uma constante na vida do professor, e em razão disso, os estudos para minha formação acadêmica e profissional não cessaram, posto que cursei duas especializações: a primeira, concluída em 2019, em *Supervisão Escolar*, para que eu tivesse conhecimento direcionado a uma nova função que viria a desempenhar; e a segunda, em 2023, em *Semiótica em análise do discurso*, por ser uma linha na área da linguística que muito me interessa.

Essas qualificações não só enriquecem minha carreira como também contribuem significativamente para a melhoria da qualidade da educação que posso oferecer, impactando positivamente a comunidade escolar e promovendo uma cultura de aprendizado e crescimento contínuo, principalmente pelo fato de que o conhecimento do professor é muito

importante para o sucesso educacional dos alunos e o funcionamento eficiente do sistema educacional, uma vez que “a sociedade do conhecimento é uma sociedade de múltiplas oportunidades de aprendizagens” (Gadotti, 2011, p. 24).

A SALA DE AULA: OS DESAFIOS DA PRÁTICA

O professor e a sala de aula são elementos interdependentes e essenciais no processo educacional. O professor, com suas habilidades, conhecimento e dedicação, transforma a sala de aula em um ambiente vibrante de aprendizado e crescimento. A sala de aula, por sua vez, fornece o espaço em que essa interação educativa acontece. Juntos, eles moldam a experiência educacional, preparando os alunos para futuros desafios acadêmicos, profissionais e pessoais.

Em abril/2011 eu iniciava minha carreira docente oportunizada por meio de um contrato com a rede estadual de educação. Assumi, de imediato, 4 turmas de 3º do ensino médio em uma escola no município de Marau, região de Passo Fundo-RS. Não posso omitir o fato do quão preocupado eu fiquei ao saber para quais turmas eu daria aula. Um misto de “será que vou conseguir” com “vai dar tudo certo” permeava meus pensamentos. Lembro-me de que na primeira aula levei um texto de Martha Medeiros para começar os trabalhos sobre o gênero textual “crônica”. Eu precisava começar, pois então que fosse com o texto de uma autora gaúcha cuja escrita aborda situações que podem ser próximas do que muita gente vive.

Passado esse primeiro contato com as turmas, o trabalho começou a fluir, todavia a prática em sala de aula apresenta diversos desafios que nós, professores, precisamos enfrentar para garantir um ambiente de aprendizagem eficaz e inclusivo. Dentre esses desafios, estão: a diversidade dos alunos (diferentes níveis de habilidade, estilos de aprendizagem, origens culturais e necessidades específicas); a gestão do comportamento da turma (manter a disciplina e o engajamento dos alunos pode ser difícil,

especialmente em turmas grandes); a motivação dos alunos; os recursos limitados (falta de recursos materiais e tecnológicos); a avaliação de aprendizagem (avaliar o progresso dos alunos de forma precisa e justa pode ser complexo); a integração da tecnologia (integrar tecnologias de forma eficaz no processo de ensino-aprendizagem); a carga de trabalho do professor (o excesso de demandas pode levar ao estresse e ao burnout); a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais sejam elas deficiências/transtornos ou dificuldades de aprendizagem.

Enfrentar esses desafios requer flexibilidade, criatividade e um compromisso contínuo com o desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas pedagógicas. A colaboração com colegas, o apoio da coordenação pedagógica e a comunicação aberta com os alunos e suas famílias também são essenciais para o sucesso na sala de aula. Todavia, é preciso não esquecer que o mundo está em constante transformação e, em razão disso, “o papel do professor vem mudando, senão na essencial tarefa de educar, pelo menos na tarefa de ensinar, de conduzir a aprendizagem e na sua própria formação, que se tornou permanentemente necessária” (Gadotti, 2011, p. 23). Ou seja, Gadotti ressalta a importância de nós, professores, adaptarmos-nos às mudanças contínuas do mundo e da educação.

No ano de 2024, completei 13 anos de carreira no magistério. Desse período, 7 anos foram de exercício em sala de aula e os demais anos ocupando espaços além da escola. Todavia, o tempo dedicado à docência em sala de aula foi suficiente para que eu pudesse compreender que a prática pedagógica não se garante apenas pela experiência que vamos adquirindo com o passar dos dias. É preciso investimento em formação. E para isso, temos que compreender a formação como um processo de aprendizagem que envolve reconhecer e explorar as diversas relações entre os conhecimentos nas mais variadas dimensões, como ideológicas, políticas, sociais e aquelas específicas da área de conhecimento que se está buscando aprender.

Para tanto, se deve “ressituar o professorado para ser protagonista ativo de sua formação em seu contexto trabalhista” (Imbernón, 2021, p. 37), ou seja, reposicionar os professores como protagonistas ativos em sua própria formação no contexto de trabalho. O significado disso é que os professores devem ser capacitados e encorajados a assumir papel ativo na sua própria formação profissional, de modo a estarem mais bem equipados para enfrentar os desafios e demandas da sua profissão.

É preciso que os professores criem, transformem, façam diferente, não só no campo teórico, mas, principalmente, a partir da própria prática pedagógica do exercício docente. Essa perspectiva faz emergir a necessária formação contínua para os professores, pois o exercício docente é sempre permeado por desafios, situações e necessidades para as quais, muitas vezes, não estão preparados, posto as fragilidades da sua formação inicial, como têm apontado os estudos de Gatti (2016).

A autora destaca a importância de os professores não apenas entenderem teoricamente sobre educação, mas também aplicarem essa compreensão na prática pedagógica, a qual é vista como o terreno fértil no qual as teorias são testadas e adaptadas à realidade dos alunos e das demandas educacionais contemporâneas.

Para atender a esse propósito, os programas de formação de professores precisam ser revisados e aprimorados para garantir que nós, os educadores, estejamos melhor preparados para enfrentar as complexidades da prática educativa contemporânea.

A MUDANÇA DE LUGAR: OPORTUNIDADES E DESAFIOS

Acredito que a Educação move o professor, também, pelo instinto da curiosidade. Essa “curiosidade” está direcionada a circular por espaços além da sala de aula e de aprender em outras situações. A sala de aula me constitui como docente, entretanto há outras possibilidades de se continuar atuante na educação, aprendendo mais e podendo contribuir com o desenvolvimento da sociedade.

Minha experiência na área de Coordenação Pedagógica iniciou em 2015 quando fui convidado a integrar a equipe da 7ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) de Passo Fundo. Nessa época, eu era servidor estadual, há pouco tempo nomeado em um concurso. Foi um período curto (8 meses), mas que muito me ajudou a compreender como o grupo pedagógico que representa a educação do estado gaúcho pensa, organiza e acompanha a aplicação das decisões tomadas.

Em 2016, mudei de cidade em consequência da nomeação no concurso público da rede municipal de Gramado e, em razão disso, exonerei-me da rede estadual. No ano de 2019, fui convidado para assumir a Coordenação do Ensino Fundamental, junto à Secretaria Municipal de Educação e nesse cargo fiquei até final de 2020. Em 2021, mudei de cidade para assumir a Coordenação Pedagógica em uma outra rede municipal de educação, também na região serrana: São Francisco de Paula. Ao longo desses anos dedicados ao trabalho voltado à área de Coordenação, tive a oportunidade de conhecer contextos educacionais diferentes.

O trabalho de um coordenador pedagógico é, de certa forma, uma assessoria permanente e continuada ao trabalho docente e que envolve, conforme Piletti (1998, p. 125), quatro dimensões, a saber:

- a) acompanhar o professor em suas atividades de planejamento, docência e avaliação; b) fornecer subsídios que permitam aos professores atualizarem-se e aperfeiçoarem-se constantemente em relação ao exercício profissional; c) promover reuniões, discussões e debates com a população escolar e a comunidade no sentido de melhorar sempre mais o processo educativo; d) estimular os professores a desenvolverem com entusiasmo suas atividades, procurando auxiliá-los na prevenção e na solução dos problemas que aparecem.

Essas demandas descritas pelo autor, referem-se mais exatamente a um trabalho de coordenação realizado na escola. Entretanto, as funções que eu desempenhava estavam direcionadas aos demais profissionais coordenadores que estavam lotadas nas escolas, ou seja, meu trabalho era em parceria com eles e juntos organizávamos as ações a serem desenvolvidas em toda a rede educacional do município. Tão logo havia

iniciado meu trabalho como coordenador junto a uma mantenedora, fomos todos atingidos pela pandemia da Covid-19, em 2020, e, com isso, adaptações e mais adaptações tiveram que ser feitas de modo que a rede de ensino conseguisse se manter ativa durante os meses em que as aulas presenciais permaneceram suspensas. Situações como essa mostram que nós, educadores, em um trabalho conjunto, temos condições de ressignificar a Educação.

O trabalho na área da educação exige dos profissionais a construção de um ambiente democrático cuja tarefa não se limita a um único elemento, afinal “uma gestão participativa também é a gestão da participação”, como afirma Libâneo (1996, p. 200). Assim, aqueles que ocupam cargos de liderança - como diretores ou coordenadores pedagógicos - devem se desfazer de um posicionamento predominantemente autocrático para criar um ambiente em que todos os integrantes do grupo possam contribuir - seja com ideias, com críticas ou com sugestões. A gestão e a participação pedagógica são necessárias para uma educação democrática e isso vai além das discussões acerca do que é considerado urgente e prioritário, uma vez que exige planejamento do que se pretende desenvolver na área da educação em tempo curto, médio ou longo.

O profissional de coordenação pedagógica deve levar em consideração o papel que esse cargo tem de desempenhar a liderança e execução dos trabalhos pedagógicos de uma rede ou de uma unidade educacional. Tanto o coordenador pedagógico quanto o professor, com suas diferentes funções e conhecimentos, podem buscar uma interação produtiva que resulte na construção de uma prática pedagógica mais coerente, diversificada e inovadora.

Penso que toda experiência pode ser bastante significativa na formação da identidade de professor, uma identidade profissional que se constrói, de acordo com Pimenta (1996, p. 76) “a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da

revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas.”

A experiência de ocupar espaços fora da sala de aula me permitiu ver a educação de várias perspectivas e melhorar minha compreensão de como cada extremidade funciona. Aprender habilidades como liderança, gestão e desenvolvimento curricular foi muito importante para o meu desenvolvimento enquanto profissional da educação. O trabalho realizado em diferentes áreas da educação pode oferecer uma visão mais ampla do sistema educacional e também ajudar na tomada de decisões e na implementação de práticas educacionais mais eficazes. A satisfação e a motivação profissional dos professores podem aumentar com a oportunidade de explorar vários papéis dentro da educação, o que pode levar a uma carreira mais longa e gratificante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Revisitar minha trajetória acadêmica e docente é um exercício constante para me conhecer melhor e identificar o que pode ser melhorado, pois cada memória - seja desafiadora ou de sucesso - ajuda minha evolução como professor. O compromisso que tenho com uma educação transformadora é fortalecido pelo reconhecimento do valor do meu trabalho e pelo esforço para ajudar a classe docente.

Minha vivência na educação é uma obra em andamento que é sempre moldada por experiências e pensamentos. Ao olhar para o que passou, reconheço um caminho cheio de conhecimento, superação de obstáculos e uma influência significativa na vida dos meus alunos e, por que não, dos colegas professores. Ao olhar adiante, vejo muitas oportunidades para crescer, muitas oportunidades para trabalhar, acima de tudo, em comunidade, ou seja, um compromisso com a educação de alta qualidade.

A carreira de educador que é desafiadora e gratificante requer uma combinação de habilidades pedagógicas, um profundo conhecimento da

disciplina ensinada e uma paixão genuína por ensinar e transformar vidas, uma vez que o desenvolvimento de uma sociedade mais educada e justa depende do reconhecimento da carreira docente.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8.e.d. 5ª reimp. São Paulo: Cortez, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GADOTTI, Moacir. **A boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. 2.ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

GATTI, B. A. . Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores** (RIFP), Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016.

IMBERNÓN, Francisco. Novos desafios da docência no século XXI: a necessidade de uma nova formação docente. In: JUNIOR, Celestino Alves da Silva et al. **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 2015, p. 75-82.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. 1.ed. 5.reimp. São Paulo: Cortez Editora, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: Teoria e Prática. Goiás: Alternativa, 1996.

PILETTI, Nelson. **Estrutura e funcionamento do ensino fundamental**. São Paulo: Ática, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor. **R. Fac. Educ. São Paulo**, v.22, n.2, p. 72-89, jul./dez.1996.

SARAIVA, Juracy Assmann. A indissociabilidade entre língua e literatura no ensino fundamental: uma metodologia integradora. In: _____; MÜGGE, Ernani. **Literatura na escola**: propostas para o ensino fundamental. 1. ed. Porto Alegre: Artmed Editora S.A, 2006. p. 45-51.

PRÁTICAS EXITOSAS EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA BREVE ANÁLISE ACERCA DO “CURSO DE GEOGEBRA”

Thomas Bersagui Milano

RESUMO

O presente capítulo se propõe a compreender de que modo o Curso de GeoGebra, enquanto espaço formativo, pode se aproximar da perspectiva de formação permanente de professores. Para tanto, embasando-se principalmente nas contribuições dos aportes teóricos de Freire (1996, 2001, 2003) e Imbernón (2009, 2015), foi realizada uma breve análise acerca do Curso de GeoGebra, buscando por sua caracterização e identificando os objetivos formativos que emergiram nos discursos de cursistas participantes. A partir das escritas, percebeu-se motivações relacionadas ao aprimoramento da prática docente com vistas ao ensino e/ou a aprendizagem e ao desenvolvimento ou aperfeiçoamento de habilidades com relação à utilização do GeoGebra. Constatou-se que a proposta do curso contempla aspectos que promovem possíveis aproximações com a concepção de formação permanente do professorado, a saber: as interações colaborativas, o diálogo, a possibilidade de construção e compartilhamento de conhecimentos, a análise crítica da própria prática e a criação de condições para aprender e continuar aprendendo.

PALAVRAS-CHAVE: Curso de GeoGebra; Espaço Formativo; Formação Permanente de Professores.

INTRODUÇÃO

A formação de professores é um termo abrangente. É possível compreender, entre as distintas especificidades que permeiam a conceituação de tal expressão, que a formação deve acontecer de modo constante, ou seja, de forma permanente, sendo que esse movimento pode ocorrer em diferentes espaços e de diversas maneiras. Partindo-se dessa colocação, o presente capítulo tem o propósito de promover reflexões sobre a temática da formação docente. Como o estudo emerge a partir de

experiências pessoais, na introdução o texto está escrito em primeira pessoa, uma vez que visa expor as motivações para a realização do relato.

No decorrer da minha trajetória acadêmica, na licenciatura em matemática, tive contato com o GeoGebra, que se apresenta como um *software* voltado para a matemática dinâmica, articulando conceitos de álgebra linear e geometria. Ao utilizá-lo pela primeira vez, constatei as suas potencialidades para o campo da matemática. Por ter me despertado interesse, inscrevi-me e participei, em 2015, da 8ª edição do curso de difusão de conhecimento intitulado como “Curso de GeoGebra”, na modalidade a distância, oferecido pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – Campus de Apucarana.

Em fevereiro de 2016, recebi um convite da coordenação do Curso de GeoGebra, para trabalhar como professor voluntário na 9ª edição, no qual atuo até hoje. Nessa jornada, constatei as influências positivas que a utilização do *software* pode exercer para a Educação Matemática, bem como as contribuições do curso para a formação dos participantes, visualizando os materiais produzidos pelos cursistas, as interações realizadas entre os pares, os seus relatos sobre as práticas em sala de aula utilizando o GeoGebra, entre outros aspectos.

Nesse contexto, a experiência com a formação docente, no que tange a essa modalidade, tornou-se presente na minha trajetória e foi se ressignificando. Isso posto, esse texto é conduzido pelo seguinte questionamento: de que modo o Curso de GeoGebra, enquanto espaço formativo, pode se aproximar da perspectiva de formação permanente de professores? Diante de tal problematização, objetivou-se realizar uma breve análise acerca do referido curso, com o intuito de contextualizá-lo como uma prática exitosa na formação de professores, na busca por aspectos que atendam a questão problematizadora.

Sabe-se que a formação permanente não é pensada especificamente para esse formato, contudo, a partir da experiência como professor voluntário em mais de dez edições do curso e considerando os diferenciais

que ele apresenta em sua proposta, pretende-se refletir sobre como cursos de extensão podem ser estruturados de maneira que se constituam perante a essa perspectiva, contribuindo para fomentar esse movimento.

Em relação à estrutura do estudo, primeiramente são realizadas algumas considerações sobre a formação permanente de professores, bem como uma sucinta definição referente aos cursos de extensão como ações de extensão universitária. Posteriormente, o Curso de GeoGebra é apresentado como um espaço formativo, partindo-se da sua caracterização até uma concisa análise de discursos produzidos por cursistas, visando aproximar os dados com o referencial utilizado e, assim, responder à pergunta problematizadora. Por último, as considerações finais são explicitadas.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES E CURSOS DE EXTENSÃO

Nessa sessão se encontram considerações específicas, as quais se referem à algumas das características da formação permanente, que vão ao encontro da problematização, a fim de proporcionar uma contextualização sintetizada. Para tanto, a escrita se fundamenta nas contribuições de Freire (1996, 2001, 2003) e Imbernón (2009, 2015). Esse movimento é seguido de uma breve explanação em relação a informações sobre cursos de extensão.

Para iniciar, entre as especificidades da docência, Freire (1996) relata que ensinar exige uma reflexão crítica sobre a própria prática, sendo que esse movimento é um momento fundamental na formação permanente de professores, o qual contribui para melhorar a prática. Ademais,

A responsabilidade ética, política e profissional do docente lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer Formação Permanente do docente. Formação que se funda na análise crítica de sua prática (Freire, 2003, p. 28).

Pensar em uma formação que seja permanente pressupõe, de certo modo, que haja interesse em um constante aprimoramento da prática docente. Desse modo, o ato de refletir e avaliar criticamente a prática demonstra essa preocupação. Outra questão que pode estar relacionada à formação permanente é, de acordo com Freire (2001), uma melhora da qualidade da Educação. Além disso, o autor constata que

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (Freire, 2001, p. 20).

Refletindo sobre a formação permanente do professorado, segundo Imbernón (2009), um dos pilares ou princípios que deveriam fundamentar a metodologia formativa seria “aprender de forma colaborativa, dialógica, participativa, isto é, analisar, testar, avaliar e modificar em grupo” (Imbernón, 2009, p. 61). Nesse sentido, preza-se pela colaboração enquanto fator significativo para a formação docente, na qual os saberes são construídos colaborativamente.

Em consonância, reforçando a ideia de colaboratividade, Imbernón (2009) considera como um dos elementos, no que se refere às propostas de formação, a potencialização para o estabelecimento de espaços de reflexão e colaboração. Como alternativa para novas propostas, tem-se, por exemplo, “uma mudança no tipo de formação individual e coletiva do professorado. A entrada com força no campo da teoria da colaboração como processo imprescindível na formação do professorado, na profissionalização e na relação entre o professorado” (Imbernón, 2009, p. 40).

Uma das evidências em relação à formação docente, no que diz respeito à intenção de recuperação do protagonismo, é o fato de que “a formação deve levar em conta que, além de atualizar uma pessoa e a ensiná-la, deve criar as condições para que esta aprenda” (Imbernón, 2015,

p. 77). Para mais, o autor compreende que a troca de conhecimento entre pares é algo que deve ser fomentado pela formação permanente dos professores.

Indicando sobre a necessidade de uma mudança na formação permanente do professorado no século XXI, Imbernón (2009, p. 07) constata:

Na última etapa do século XX, a formação permanente do professorado teve avanços muito importantes como, por exemplo, a crítica rigorosa à racionalidade técnico-formativa, uma análise dos modelos de formação, a crítica à organização da formação de cima para baixo, a análise das modalidades que provocam maior ou menor mudança, a formação próxima às instituições educativas, os processos de pesquisa-ação, como processo de desafio e crítica, de ação-reflexão para mudança educativa e social, com um teórico professor(a) pesquisador(a), um conhecimento maior da prática reflexiva, os planos de formação institucionais etc.

A partir dessas concepções sobre a formação permanente dos professores, viabiliza-se pensar em cursos de extensão como uma possibilidade de espaço formativo que contribuam para essa prática. Esses cursos são ações no âmbito da extensão universitária, sendo que, conforme o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX),

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade (FORPROEX, 2012, p. 42).

Conforme consta no artigo oitavo da resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que visa estabelecer as diretrizes para a extensão na Educação Superior brasileira, fica definido que “as atividades extensionistas, segundo sua caracterização nos projetos políticos pedagógicos dos cursos, se inserem nas seguintes modalidades: I - programas; II - projetos; III - cursos e oficinas; IV - eventos; V - prestação de serviços” (Brasil, 2018). Sendo assim, verifica-se que entre as ações que podem ser desenvolvidas no âmbito da extensão universitária se encontram os cursos de extensão.

Ao fazer uma análise semântica do termo extensão, Freire (1979) ressalta que a ideia de extensão deve ser concebida, na verdade, em termos de comunicação de saberes. Segundo o autor, “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (Freire, 1979, p. 69). Em suma, partindo-se das referidas considerações é possível inferir que uma proposta de extensão deve estar pautada, sobretudo, na comunicação, no diálogo e na troca de experiências, não estando voltada para a transferência de saberes ou para a reprodução.

Apesar de a formação permanente não ser um conceito concebido especificamente para esse formato, na qual a formação é viabilizada por meio de cursos, pretende-se indicar que é possível um curso de extensão se aproximar desse viés. Isso pode ocorrer à medida que ele se distancie de um modelo de formação baseado na transmissão de saberes e na mera reprodução do que é ensinado, constituindo-se então como um meio para que o conhecimento seja construído de forma colaborativa e participativa, mediante interações entre os envolvidos. É nesse sentido que o Curso de GeoGebra se constitui como uma possibilidade de espaço formativo, contribuindo para o processo de formação permanente.

O CURSO DE GEOGEBRA ENQUANTO ESPAÇO FORMATIVO

O Curso de GeoGebra é um curso gratuito de difusão de conhecimento, na modalidade a distância, com edições realizadas desde 2012. O público alvo são professores que lecionam matemática em qualquer nível de ensino, bem como estudantes de graduação ou pós-graduação voltadas à Matemática, ao Ensino de Matemática ou à Educação Matemática.

De abril a junho de 2024 foi realizada a 22ª edição do curso, oferecida pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR – Campus Apucarana), com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso

(FAPEMAT). A edição dispôs de uma carga horária de cinquenta horas, estruturando-se em oito módulos, contando com uma equipe de cento e vinte e cinco professores voluntários. Foram disponibilizadas quinhentas vagas, sendo quatrocentos e noventa para candidatos que pertencem ao território nacional e dez para candidatos do exterior. A distribuição das vagas, em âmbito nacional, é dividida por estados, conforme estudo de demanda por inscrições anteriores.

Nos módulos do curso são abordados tópicos de estudo relacionados à utilização do GeoGebra, o que ocorre por meio de vídeos e materiais escritos. Em cada módulo os cursistas devem realizar uma tarefa, a qual acontece em um fórum e é dividida em partes específicas. Existem partes que são desenvolvidas de modo individual, ou seja, cada cursista faz a postagem do que é orientado, ficando visível para outros participantes. Mas também há partes coletivas, voltadas para a interação entre os cursistas, isto é, propõe-se que haja um ambiente que propicie a produção coletiva de conhecimentos, as quais correspondem a uma quantia expressiva da carga horária dos módulos. Cabe ressaltar que os cursistas são acompanhados pela equipe durante todo o processo.

O foco do curso não é a reprodução, a intenção está voltada para que os participantes possam construir conhecimentos, possibilitando, por exemplo, a criação de materiais e a resolução de problemas por meio do *software*. Nota-se que há uma preocupação com a interação e a colaboração entre os cursistas. Esse momento é compreendido por Dantas (2016) como uma interação colaborativa, referindo-se ao “trabalho conjunto, em que os cursistas em processos de interação compartilham interlocutores e motivos” (Dantas, 2016, p. 142). Para mais, essa interação “pode construir um ambiente propício a compartilhar dúvidas, modos de produção de significados, legitimidades, materiais para a educação matemática e, sobretudo, pode produzir novos conhecimentos” (Dantas, 2016, p. 142).

Essas características supracitadas podem ser consideradas como um diferencial que potencializa o curso, enquanto um espaço que contribui para a formação permanente dos professores. Nesse sentido, a proposta apresenta aspectos que vão ao encontro dos apontamentos de Imbernón (2009), no que diz respeito à necessidade de que as metodologias formativas envolvam o aprender de forma colaborativa, dialógica e participativa.

Outrossim, percebe-se que a ideia aqui apresentada converge com a intencionalidade de que a extensão seja concebida em termos de comunicação de saberes (Freire, 1979). Comunicação e diálogo, nessa perspectiva, estão entrelaçados, uma vez que, de acordo com Freire, “o que caracteriza a comunicação enquanto este comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo” (1979, p. 67). Visualiza-se uma concepção na qual se preza pela interação, pela construção e comunicação de conhecimentos na coletividade, por meio de um processo de troca e de compartilhamento.

Observa-se que o Curso de GeoGebra se distancia da concepção de uma formação voltada para a transmissão de conhecimentos ou a reprodução do que é ensinado. Entre os diferenciais do curso em questão, o incentivo à interação atua como uma característica potente para a sua concepção enquanto espaço formativo que contribua para a formação permanente do professorado.

O papel que os professores desempenham ao longo do curso se configura como outro diferencial. Cada professor acompanha um grupo de cursistas por módulo, tendo como objetivo auxiliar os participantes e estimular que continuem aprendendo, incentivando a construírem conhecimento por meio da prática e sempre valorizando o aprendizado mediante ao diálogo e às trocas com os colegas. A intenção é instigar os cursistas a ampliar sua aprendizagem e interagir colaborativamente.

Ao final do curso, como uma das propostas do último módulo, os cursistas respondem à uma avaliação. Essa avaliação não pretende testar

ou verificar o que foi aprendido, mas sim proporcionar um momento para que os cursistas avaliem o curso em si. Desse modo, entre as perguntas presentes nessa última edição, uma delas está voltada aos objetivos formativos que levaram os participantes a se inscreverem no curso. Sendo assim, buscou-se analisar os discursos produzidos pelos cursistas, objetivando enfatizar a relevância do Curso de GeoGebra para a formação permanente dos professores.

Mediante a análise das respostas dos cursistas para a pergunta em questão, pôde-se perceber que emergiram, de modo geral, duas categorias no que diz respeito aos objetivos formativos mencionados. A primeira delas se refere ao “aprimoramento da prática docente com vistas ao ensino e/ou a aprendizagem”. Nessa categoria, observou-se uma preocupação, por parte dos cursistas, relacionada à sua prática em sala de aula, fazendo com que buscassem por mais conhecimentos. Inclusive, esse anseio foi demonstrado por acadêmicos que ainda não atuam com a docência, mas que desde a formação inicial já estão preocupados com essa questão.

Distintos são os fatores que podem levar os cursistas a pensarem nesse objetivo formativo; contudo, percebe-se que a reflexão crítica sobre a própria prática pode ser uma das motivações, a qual é mencionada por Freire (1996) como um aspecto pertinente ao processo de formação permanente. O ato de analisar, refletir e avaliar a sua prática docente já é um aspecto voltado a esse tipo de formação, sendo assim, a busca por um curso a partir dessa análise potencializa esse movimento.

Houveram menções que indicavam o intuito de promover uma melhor aprendizagem dos alunos, o que se entrelaça com a concepção de qualidade de ensino. Nesse sentido, de acordo com Freire (2001, p. 72), “a melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática”. Ao buscar a realização de um curso para promover mudanças na prática em sala de aula, visando contribuir para a aprendizagem dos estudantes, os professores estão investindo na sua formação de modo

permanente, sejam aqueles professores que já estão atuando ou aqueles sujeitos que estão se preparando para exercer a função docente.

Ainda nessa categoria, encontram-se menções no que diz respeito às interações entre cursistas. Verificou-se que essas trocas e diálogos entre os pares foi compreendida como uma característica importante do curso. Conforme já citado anteriormente, essas interações incentivadas durante os módulos, tanto entre os cursistas quanto entre os cursistas e os professores, é algo que diferencia o Curso de GeoGebra, pensando-se em propostas de cursos *online*. A colaboração, o diálogo e a participação são essenciais quando se fala em formação permanente de professores (Imbernón, 2009).

Em se tratando da segunda categoria de respostas, nomeada como “Desenvolvimento ou aperfeiçoamento de habilidades com relação à utilização do GeoGebra”, verificou-se motivações voltadas para conhecer o *software*, aprender a utilizá-lo ou ampliar os conhecimentos sobre seu uso. Mesmo que os discursos fossem mais direcionados para a utilização, entende-se que aspectos da categoria anterior podem estar implícitos nas intencionalidades dos cursistas.

Entre os relatos, percebeu-se distintas finalidades relacionadas aos objetivos presentes nessa categoria. Havia, por exemplo, cursistas que gostariam de aprender funcionalidades específicas do GeoGebra, outros tinham a intenção de utilizá-lo, enquanto discentes, nas aulas de graduação, pós-graduação ou em suas pesquisas. Mas também se encontrou indicações que este intuito de desenvolver ou aprimorar habilidades estava entrelaçado com um investimento na formação.

Outra situação observada foi o intuito de continuar aprendendo, a qual se fez presente nos discursos encontrados nas duas categorias. Houveram respostas indicando que alguns dos cursistas pretendem dar continuidade a esse processo de aprendizagem, revisitando, por exemplo, o espaço do curso ou buscando por mais conhecimento. Imbernón (2015) menciona que a formação deve criar condições para que o professor

aprenda e, nesse contexto, percebe-se que além de proporcionar tal condição, o curso corrobora para que os participantes sejam motivados a continuar aprendendo.

Ao analisar a avaliação dos cursistas, conclui-se que o Curso de GeoGebra, enquanto espaço formativo, pode aproximar-se da concepção de formação permanente, à medida que visa a construção de conhecimentos, a criação de um espaço para aprender, o incentivo ao diálogo e à colaboração entre os participantes, a propiciação de um espaço de troca de experiências, a constituição de possibilidades para criar e transformar, entre outras especificidades que demonstram que os docentes preocupados com sua formação tem interesse em continuar aprendendo, estando sempre em formação.

Essas características mencionadas acima estão em confluência com os objetivos formativos descritos pelos cursistas, no que se refere ao motivo de terem se inscrito no curso. Ademais, para finalizar, outro aspecto que chamou a atenção nessa análise, foi a intenção de alguns dos participantes em compartilhar com os seus colegas de profissão o que aprenderam. Desse modo, visualizou-se o intento de atuarem sendo multiplicadores, fazendo com que os conhecimentos construídos cheguem de outro modo na escola, a qual é palco diário da formação permanente de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo se propôs a compreender de que modo o Curso de GeoGebra, enquanto espaço formativo, pode se aproximar da perspectiva de formação permanente de professores. Esse movimento ocorreu a partir de uma breve análise acerca do referido curso, bem como dos discursos produzidos pelos participantes da 22ª edição, ao relatarem seus objetivos formativos. Por meio dessa análise, foi possível identificar que o curso não se limita a apenas desenvolver habilidades voltadas ao uso do GeoGebra, notou-se um espaço formativo que estimula a interação e a

colaboração entre os participantes e professores, contribuindo para uma prática docente reflexiva.

Para mais, o curso se diferencia por promover um distanciamento da mera reprodução do que é aprendido, visando que os cursistas sejam capazes de utilizar o que aprenderam para, por exemplo, construir materiais, resolver problemas e utilizar o *software* para uso pessoal ou em sala de aula. Esses aspectos podem colaborar para uma formação que objetiva construir e compartilhar conhecimentos, ao invés de transmiti-los.

O estudo aqui apresentado proporciona contribuições para se pensar em como cursos de extensão podem se aproximar da concepção de formação permanente dos professores, o que pode ocorrer alicerçando-se nas interações colaborativas, no diálogo, na possibilidade de construção e compartilhamento de conhecimentos, na análise crítica da própria prática e na criação de condições para aprender e continuar aprendendo. Essas características reforçam a importância de que a formação aconteça por meio da coletividade e de modo permanente.

Os objetivos formativos dos participantes, referentes tanto ao desenvolvimento de habilidades para o uso do GeoGebra quanto ao aprimoramento da prática docente, indicam a relevância do curso enquanto um espaço formativo importante para os cursistas. Desse modo, pode-se considerar que o Curso de GeoGebra se configura como uma prática exitosa em formação de professores, aproximando-se de alguns dos aspectos da concepção de formação permanente.

Por fim, é possível considerar que o curso se destaca como um modelo de curso de extensão universitária que valoriza a construção colaborativa do conhecimento mediante ao incentivo às interações e aos compartilhamentos entre os pares. Pretende-se que as considerações apresentadas contribuam com o campo da formação docente, reforçando e ressaltando a importância da formação permanente do professorado, corroborando com ponderações para se pensar e refletir sobre a temática abordada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Brasília, DF, 2018.

DANTAS, Sérgio Cazarredo. **Design, implementação e estudo de uma rede sócio profissional online de professores de matemática**. 2016. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 14. ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2003.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. Novos desafios da docência no século XXI: a necessidade de uma nova formação docente. *In*: GATTI, Bernadete Angelina et al. (Org.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 75-82.

ORGANIZAÇÃO ESCOLAR ANTES E APÓS PANDEMIA DE COVID-19

Renata Corrêa Pereira

RESUMO

Este texto aborda sobre o desempenho e as competências do gestor escolar, considerando o período de pandemia e após o Covid-19. Possui como objetivo refletir e compreender sobre as estratégias tomadas, desafios e organizações que os gestores escolares tiveram que adequar para manter o ensino nas condições remotas, na busca de atender as necessidades do ensino durante o período pandêmico. A leitura traz como base teórica os autores especialistas em educação Heloísa Lück (2009), José C. Libâneo (2014), Paro (2008) e Francisco Imbernón(2016). As análises realizadas contribuem para a educação ao realizar reflexões do pré e pós pandemia, compreendendo como a educação pode ser modificada e reorganizada, visando o que seria prioridade para o momento vivenciado. Diante as dificuldades e inseguranças encontradas para manter o ensino, os profissionais conseguiram atender a demanda de forma que o ensino/educação não tivesse pausa, mas sim, foi exigido das gestões a busca de informações e apoio aos profissionais com estratégias para que haja equidade no âmbito escolar.

Palavras-chave: Educação; Organização Escolar; Pandemia; Covid-19.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho propõe compreender o desempenho e as funções realizadas por gestores escolares antes e após o período de isolamento necessário em razão da pandemia global de Covid-19. Além disso, pretende refletir sobre os aspectos positivos e os aspectos a melhorar, valorizando e reconhecendo os desafios diários enfrentados por todos os educadores e, principalmente, pelos gestores, buscando, assim, evidenciar que a qualidade no processo de ensino aprendizagem depende das ações coletivas dentro e fora das instituições escolares.

Ao levarmos em consideração o quadro educacional no período da

Pandemia da Covid-19 entre os anos de 2020 e 2021, nos deparamos com um novo cenário de organização das escolas no qual cada realidade institucional, sendo pública ou privada, passou por adequações educacionais e administrativas, sendo embasado nas tecnologias digitais, em sua maioria de forma online. As tomadas de decisões de gestores escolares para a reorganização do sistema educacional seguiam as orientações de governantes mediados pela ordem e conduta técnica da Organização Mundial de Saúde (OMS) na qual estabelecia uma conexão mundial de atualizações via imprensa e boletins noticiários sobre a doença, avaliando e regravando melhores vias de diminuir a propagação do vírus.

Muitas foram as alterações na rotina escolar, tais como: o isolamento do educandário, estendendo aos demais locais de convívio social, o aumento no uso das tecnologias digitais para comunicação, a necessidade de explorar novas metodologias no formato EAD, a construção de grupos para encontros virtuais, as aulas realizadas e planejadas através da plataforma e aplicativos, a adaptação curricular escolar para atender (ou tentar atender) a diversidade das situações de alunos, as famílias que se encontravam vulneráveis durante os períodos remoto, os profissionais da educação desafiados com sua criatividade na busca de novas estratégias, salientando as dificuldades em acessar a internet por parte de estudantes e professores, entre muitas outras. Todas estas alterações tiveram reflexos significativos e comprometeram diferentes áreas sociais, emocionais e financeiras, configurando novas estruturas do ensino.

Neste contexto pandêmico de instabilidades, deparei-me com alguns questionamentos ao observar a estrutura escolar e o trabalho da gestão realizado em algumas escolas durante os anos de 2020 e 2021, tais como: quais as mudanças causadas na gestão escolar durante a pandemia do Covid-19? Após o período de isolamento (Covid-19), os gestores escolares mantiveram as ações realizadas durante a pandemia (Covid-19)? E o que caracteriza o conceito de competência em um/a gestor/a escolar? A partir da atual realidade das escolas, ou seja, no decorrer do ano de 2024,

proponho uma reflexão: como os gestores escolares estão se reorganizando quanto aos reflexos e efeitos da Pandemia Covid -19 nas escolas?

Este artigo possui como referência teórica os autores especialistas em Educação, Heloísa Lück (2009), Francisco Imbernón (2016), José C. Libâneo (2014) e Paro (2008), os quais auxiliaram a refletir sobre a realidade escolar, observando as mudanças e posicionamentos dos gestores escolares no antes e após a pandemia da Covid-19.

GESTÃO ESCOLAR E SUAS COMPETÊNCIAS

Conhecer as competências dos gestores escolares é de suma importância para que assim possamos dar sentido e efetividade para uma atuação significativa em uma gestão democrática.

Lück (2009) reforça a importância da equipe gestora que conhece os desafios que se apresentam na escola, pois essa compreensão é um dos requisitos para o enfrentamento dos desafios da sociedade contemporânea, inclusive o que possibilita o exercício de uma boa gestão. Em relação ao papel do diretor, a autora menciona que “[...] é o profissional a quem compete a liderança e organização do trabalho de todos os que nela atuam, de modo a orientá-los no desenvolvimento de um ambiente educacional [...]” (Lück, 2009, p. 17).

Escola é um ambiente único, construído e organizado por sua equipe gestora, como descreve Libâneo (2013), no qual existem diversos estilos de gestão escolar. Esses refletem na forma de organização do ambiente escolar e de suas representações, de modo que influenciam na maneira como são estabelecidas as relações nesse espaço. Libâneo (2013) e Lück (2009) mencionam que cada escola se torna única, em sua forma de organização, compondo uma cultura institucional.

O gestor escolar deve se atentar para questões fundamentais na análise da escola, decidindo e reorganizando o trabalho pedagógico, trazendo para dentro da sala de aula as questões cotidianas da sociedade,

fazendo paralelos entre o exterior com o interior da escola. “Seu papel deve ser de coordenar e dispor sobre a utilização de todos os recursos e meios de forma adequada, organizando situações que visem fins determinados”. Conforme afirma Paro em relação à atividade administrativa (Paro, 1996, p. 19-20).

A gestão educacional possui a responsabilidade de organizar e gerir novos desafios, fazendo com que os objetivos da escola sejam alcançados, envolvendo a comunidade em busca de uma gestão democrática, avaliando as necessidades da rotina diária da escola, com atenção especial às relações afetivas na intenção de estabelecer um grupo escolar atuante e satisfeito.

Segundo Libâneo (2003, p. 335)

O diretor coordena, mobiliza, motiva, lidera, delega aos membros da equipe escolar, conforme suas atribuições específicas, as responsabilidades decorrentes das decisões, acompanha o desenvolvimento das ações, presta contas e submete à avaliação da equipe o desenvolvimento das decisões tomadas coletivamente (Libâneo, 2003, p. 335).

Na equipe de gestão, partimos do responsável maior, o/a responsável pela direção da escola, por ser a pessoa quem irá nortear o modo de ser e de fazer da escola e seus resultados. Sua equipe pode ser composta diretamente por diretores (vices) assistentes ou auxiliares, coordenadores pedagógicos, supervisores, orientadores educacionais e secretários escolares. A liderança na escola é uma característica inerente à gestão escolar pela qual ela mobiliza, orienta e coordena o trabalho de pessoas para aplicarem o melhor de si na realização de ações de caráter sociocultural voltadas para a contínua melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

GESTÃO DEMOCRÁTICA

A escola é uma instituição social que possui como função integrar de forma democrática e participativa a comunidade escolar, na qual exige que seus gestores tenham conhecimentos de como desempenhar cada ação,

por ser um trabalho complexo. A estrutura organizacional de cada rede de ensino se diferencia pela legislação dos Estados e Municípios e conforme concepções e gestão adotadas.

Como princípio de estruturação e organização podemos citar o Projeto Político Pedagógico (PPP). O PPP é um documento que retrata a realidade da escola, como o uso dos materiais didáticos e das avaliações, a forma como os professores ensinam, os conteúdos trabalhados e a formação continuada dos professores. Ou seja, uma ferramenta muito importante garantida na LDB 9394/96 para que a comunidade escolar exerça a gestão democrática, tendo a autonomia para construir a Proposta Política Pedagógica de acordo com a sua realidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), 1996, em seu Artigo 14, define os princípios da gestão democrática:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Brasil, 1996).

Fortalecer a autonomia da escola deve estar alinhado com a construção coletiva para uma qualidade educacional, adequando a função social da escola envolvendo todos os segmentos no processo para atender às ações do cotidiano escolar.

Libâneo (2004) esclarece:

O princípio da autonomia requer vínculos mais estreitos com a comunidade educativa, basicamente os pais, as entidades e as organizações paralelas à escola. A presença da comunidade na escola, especialmente dos pais, tem várias implicações. Prioritariamente os pais e outros representantes participam do Conselho da Escola da Associação de Pais e Mestres para preparar o projeto pedagógico curricular e acompanhar e avaliar a qualidade dos serviços prestados. (Libâneo, 2004, p. 144)

As escolas são as principais instituições que, por intermédio do ensino e do conhecimento, estabelecem relação direta à construção social e formação cidadã. A gestão possui uma das atividades mais importantes

na educação e na construção da sociedade, que são complementadas pelas relações humanas, interligadas ao aspecto administrativo e burocrático, que conseqüentemente espera a liderança e competência da gestão em sua ação pedagógica administrativa.

AS ESCOLAS E OS DOCENTES NA PANDEMIA DE COVID-19

A pandemia de Covid-19 provocou mundialmente um cenário inédito nas escolas causado pela necessidade do isolamento social, determinado como emergência em saúde pública. A rápida transição do ensino presencial para o ensino remoto acarretou um impacto enorme no aspecto emocional nos estudantes, educadores e famílias, além de expor com ênfase as fragilidades históricas dos sistemas educacionais, como a evidência da desigualdade social - sempre suscetíveis a situações de crises ou fatores que afetam diretamente ao cumprimento do ano letivo e às possibilidades de aprendizagem dos estudantes como greves, situações de insegurança pública e outros.

Durante o período de ensino remoto, uma metodologia estruturada e aplicada no ensino no período pandêmico foi desenvolvida e adaptada nos locais em que poderia ser planejada e executada. Observou-se menores chances de gerar engajamento dos estudantes e promover o desenvolvimento, especialmente em famílias com condições reduzidas de acesso à infraestrutura necessária para isso, ou mesmo a um contexto domiciliar e comunitário menos favorável à aprendizagem, dificultando o uso das tecnologias e acesso a internet ou rede de telefonia.

A pandemia da Covid-19 deixou consequências negativas, como relata a pesquisa realizada pelo Ministério de Educação - Censo Escolar (2021), sobre os impactos na aprendizagem. A pesquisa destaca os riscos decorrentes da suspensão das aulas, o retrocesso do processo educacional e da aprendizagem dos estudantes, o comprometimento do calendário escolar, considerando as fragilidades na estrutura social do Brasil, nas famílias que já se encontram em vulnerabilidade antes da pandemia e o

potencial aumento da evasão escolar, devido à dificuldade em acessar as aulas e a necessidade de contornar a crise financeira.

Com coerência a realidade vivenciada, no qual Arruda descreve:

Mais do que um problema educacional, o bloqueio do acesso à escola reconfigurou a sociedade, na medida em que tempos e movimentos foram desconstruídos, famílias passaram a coadunar as responsabilidades do trabalho e da vida dos estudantes em tempos ampliados e em contexto ora da necessidade da manutenção do emprego e da renda, ora no contexto de confinamento em espaços razoavelmente reduzidos, de maneira ao isolamento ser cotidianamente comparado a situações de Guerra. (Arruda, 2020, p. 259).

Para o quadro educacional, o isolamento social gerou desconforto. Não havia possibilidades que permitissem o desenvolvimento e planejamento, a médio prazo, para acolher os envolvidos. Para os governos, as tomadas de decisões eram constantes, não tinham duração de muitos dias, dependendo dos resultados diários de índices de contaminações e mortes de cada país.

Observamos em março de 2020 uma fragilidade referente ao governo e seus dirigentes, entendendo também que, como se tratava de algo desconhecido, evidenciava instabilidades e divergências em suas organizações e condutas. Portarias e medidas provisórias que alteraram a organização escolar, sendo substituídas em curtos prazos, situações que cada governo seria o responsável pelas iniciativas. Parte relevante, atendida pelo Ministério de Educação, levando em consideração a necessidade de uma rápida tomada de decisão, foi com a substituição de educação presencial pelo ensino remoto, sem prejuízos ao cumprimento do ano letivo, como traz a Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, sobre o ano letivo da educação básica, decorrentes a emergência de saúde pública:

Art. 1º O estabelecimento de ensino de educação básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do disposto no inciso I do caput e no § 1º do art. 24 e no inciso II do caput do art. 31 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino (Brasil, 2020).

As atribuições de organização e planejamento de aula pelos professores tiveram que ser repensadas, priorizando a qualidade da educação, no formato remoto, sem que houvesse perdas ou danos para o aluno. Podemos dizer que, por momento, todos superaram os desafios, bem como sabemos que ocorreu uma dificuldade em adaptação por parte de profissionais de educação, que durante este período foi necessário contemplar diferentes formas de auxílio aos profissionais para realizar o uso de ferramentas digitais.

Foi um período que exigiu muitas mudanças diante dos moldes padronizados de ensino. A metodologia a que o docente estava habituado em forma presencial precisou ser repensada, trazendo a importância das formações continuadas. Consequentemente, após essas mudanças, analisamos quanto a desigualdade permeia no processo de ensino. Atender, por meio de tecnologias digitais, alunos afetados pelo fechamento das escolas, não é a mesma coisa que implantar a Educação a Distância (EaD), ainda que tecnicamente e conceitualmente a mesma refere-se à mediação do ensino e da aprendizagem por meio de tecnologias. A EaD envolve planejamento anterior, consideração sobre perfil de aluno e docente, desenvolvimento a médio e longo prazo de estratégias de ensino e aprendizagem que levem em consideração as dimensões síncronas e assíncronas. A EaD envolve a participação de diferentes profissionais para o desenvolvimento de produtos que tenham, além da qualidade pedagógica, qualidade estética que é elaborada por profissionais que apoiam o professor na edição de materiais diversos, conforme afirmam Maia e Mattar (2008).

Quando discutimos sobre as mudanças no âmbito escolar, ressaltamos o papel do docente na construção da sociedade, onde os professores assumem novos papéis, para atender os desafios. Compreendendo a dimensão da realidade apresentada, os docentes precisaram se adequar ao contexto, construindo suas aulas de forma virtual, com o uso de aplicativos como ferramentas de apoio, organização

de um planejamento diferente, explorando as tecnologias digitais.

Neste momento percebemos o quanto temos que valorizar as formações continuadas, para ampliar as estratégias metodológicas no trabalho docente e de forma significativa aproveitar as ferramentas para qualificar o trabalho da educação. Segundo Imbernón (2016, p. 50), “É muitas outras novas capacidades que antes não eram necessárias no ofício de professor primário e que hoje em dia se tornam imprescindíveis para adquirir mais autonomia e profissionalização e, é claro, para melhorar a aprendizagem dos alunos.”

Ressalto que o ensino, em sua modalidade remota, teve seu mérito em aspectos positivos e importantes para que mantivessem a educação em andamento, tais como o vínculo com os estudantes, professores e demais profissionais da educação. Ao contrário, a falta do convívio social diretamente e a quebra na rotina escolar introduzindo os encontros virtuais provocaram variações no ensino quando falamos/discutimos sobre qualidade da educação, atribuído ao isolamento que conferiu à sociedade, afetando a saúde emocional das pessoas. Foi um período que exigiu muitas mudanças e trocas de experiências entre os profissionais, avaliando as dificuldades a que foram submetidos, e enaltecendo o quanto ficou fragilizado o ensino, quando pensado em rotina desconstruída. Os reflexos na sociedade ainda são observados. Quando falamos em convívio social, relação, consideramos que o uso das telas está cada vez mais frequente na rotina escolar e conseqüentemente o docente se obriga a buscar renovar suas estratégias pedagógicas para atender a evolução social. De acordo com Imbernón (2016, p. 51), “As escolas vão mudando e os professores têm de fazê-lo no mesmo ritmo.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em tempos de Pandemia, muito se falou sobre cuidar da saúde, valorizar a vida, cuidar do próximo, mas no âmbito educacional onde tínhamos que manter vínculos, não foi nada fácil estruturar atividades

pedagógicas em formato remoto, sabendo que já havia no presencial dificuldades de aprendizagens, mas poderiam ser atendidas precocemente, evitando futuramente os altos índices de reprovações e a evasão escolar como percebemos no retorno das aulas presenciais.

Contradições foram percebidas quando falamos em atender de forma igualitária os alunos, mas na prática ocorreram disparidades, principalmente no acesso às tecnologias, que muitos profissionais da educação não conseguiram alcançar famílias com o ensino remoto da forma adequada como orientavam.

As formações para professores, para qualificar o atendimento aos alunos, foi considerado um ponto positivo, valorizando o trabalho e empenho dos profissionais, onde o uso das tecnologias foi fundamental neste período de pandemia da Covid-19. Foi considerada a criatividade dos profissionais devido ao empenho em buscar diferentes formas de ensinar. Considerando principalmente o ensino online, onde a aprendizagem ainda seria transmitida, a intenção de manter o vínculo entre professor e aluno, onde se percebeu a importância de estar re-aprendendo e descobrindo novas formas de ensinar, onde destacamos o quanto foi necessário o uso das tecnologias, devendo assim estar em interação com as propostas pedagógicas de forma mais naturalizada, como uma ferramenta essencial.

Para concluir este trabalho descrevo o quão importante foram as leituras e todas as atividades realizadas para a construção deste trabalho. Considero que durante a pandemia muitos gestores tiveram que se reorganizar para atuarem de forma equiparada para atender e continuar com o ensino, mantendo a educação em funcionamento. Percebe-se como foi desafiador, havendo necessidade de estar buscando estratégias para que o ensino esteja em conformidade, sem acarretar prejuízos na construção do aprendizado.

A sociedade precisou de auxílio para as situações socioemocionais, havendo impactos significativos no retorno para aulas presenciais, onde muitos alunos apresentaram dificuldades na compreensão, além da leitura

e escrita, professores e famílias desenvolveram quadros de ansiedade e depressão, havendo sim, este cuidado com a saúde de todos no ambiente escolar.

O estudo contribui para a educação fazendo links do antes e pós pandemia, compreendendo como a educação pode ser modificada e reorganizada, visando o que seria prioridade para o momento vivenciado, e que muitas das dificuldades e inseguranças encontradas em proporcionar uma educação de qualidade reflete nas salas de aula de hoje, impondo das gestões a busca de informações e apoio aos profissionais para que haja equidade no âmbito escolar.

A desigualdade social fica em evidência, principalmente nas famílias onde os desafios para que a educação fosse proporcionada adequadamente ficaram distantes, havendo necessidade de auxílio para acessar as mídias digitais e compreensão das orientações para as atividades proporcionadas virtualmente. Todos os envolvidos com a educação foram submetidos aos desafios, e destas novas experiências é necessário trazer a rotina o que deu certo para acompanhar a evolução da educação para o futuro.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Revista de Educação à Distância, Em Rede**. Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 257-275. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 16 jun. 2024.

BRASIL. Medida Provisória. A nº 934, de 1 de abril de 2020. **Normas excepcionais sobre a duração do ano letivo**. Diário Oficial da União, 2020. Disponível em: <<https://www.congressonacional.leg.br/matérias/medidas-provisórias/-/mpv/141349#:~:text=Estabelece%20normas%20educacionais%20excepcionais%20a,16%20de%20junho%20de%202009>>. Acesso em: 24 jul. 2023.

DIAS, Renan Ítalo Rodrigues. Gestão escolar: Os processos e dificuldades do gestor escolar. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 04, Ed. 06, Vol. 07, p. 13-20. junho de 2019. ISSN: 2448-0959

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

G1.com, Jornal Nacional. **Censo Escolar confirma impacto negativo da pandemia na educação básica**. 20 de maio de 2022. Disponível em: <<https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2022/05/20/censo-escolar-confirma-impacto>>. Acesso em: 16 jun. 2024.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do Ensino e Formação do Professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.

LIBÂNEO, José C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. São Paulo: Editora Heccus, 2014.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 3 ed. - Petrópolis: Vozes, 2008.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009. ISBN - 978-85-385-0027-8.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. **Verbetes gestão escolar**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrasil.com.br/gestao-escolar/>>. Acesso em: 18 abr. 2023.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**, 8 ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. 3 ed. São Paulo: Xamã, 2000.

RAMOS, Mozart Neves. Gestão escolar: Os impactos da pandemia e a reorganização da escola. **Gestão Escolar**, Nova Escola, 9 jun. 2021. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/20408/gestao-escolar-os-impactos-da-pandemia-e-a-reorganizacao-da-escola>>. Acesso em: 26 jul. 2022.

SOLIGO, Marinez G; ESTRADA, Adrian Alvarez; SOLIGO, Valdecir. Aspectos Históricos da Administração Escolar no Brasil: Aproximações. **Educere et Educare**, [S. l.], v. 16, n. 40, p. 287-310, 2021. DOI: 10.17648/educare.

v16i40.28592. Disponível em:

<<https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/28592>>. Acesso em: 26 jul. 2022.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. As condições de democratização da gestão da escola pública brasileira. Agências Financiadoras: Capes (Obeduc) e CNPq.

Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação [online]. 2019, v. 27, n. 103, p. 271-290. Disponível em:

<<https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601470>>. Acesso em: 22 jul. 2022.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Laíza dos Reis

RESUMO

A gestão democrática na educação é um princípio essencial para a construção de escolas públicas de qualidade, inclusivas e participativas, conforme previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE). Esse modelo propõe uma abordagem colaborativa e transparente, substituindo a centralização das decisões por um processo participativo que valoriza a contribuição de todos os membros da comunidade escolar. Neste contexto, a formação de professores desempenha um papel crucial, pois é através dela que os docentes são preparados para atuar de maneira colaborativa e participativa, essenciais para a implementação eficaz da gestão democrática. A formação contínua e voltada para práticas democráticas é vital para transformar a cultura escolar, promover uma educação mais justa e equitativa, e garantir que os professores estejam aptos a liderar e facilitar processos democráticos na escola. Teoricamente, o estudo se fundamenta em autores como Melo (2004), Cury (2002) e Paro (1998). Além disso, a pesquisa utiliza conceitos de democracia e gestão escolar de Sacristán (1999) e Lück (2009). A metodologia utilizada é de caráter bibliográfico, envolvendo a revisão de literatura relevante sobre gestão democrática e formação de professores. A análise das obras consultadas permite compreender a importância da formação docente para a implementação da gestão democrática e os desafios enfrentados. Os resultados indicam que a formação de professores é crucial para a efetivação da gestão democrática, uma vez que capacita os docentes a atuar de maneira colaborativa e participativa. A pesquisa revela que a preparação contínua dos professores deve incluir aspectos pedagógicos, habilidades de gestão participativa, e compreensão da diversidade, para contribuir para a construção de um ambiente escolar mais democrático e inclusivo. Em conclusão a formação docente deve ser continuamente aprimorada para atender às exigências de uma gestão democrática, promovendo uma escola onde todos os membros da comunidade escolar tenham voz e vez. Esse compromisso coletivo é essencial para avançar em direção a uma educação que promova cidadania, justiça social e inclusão.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Gestão; Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

A gestão democrática na educação tem se consolidado como um princípio essencial para a construção de uma escola pública de qualidade, inclusiva e participativa. No Brasil, esse conceito é amparado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que reforça a importância da participação ativa de todos os membros da comunidade escolar nos processos decisórios da instituição. A gestão democrática propõe uma mudança de paradigma, onde a centralização das decisões dá lugar a uma abordagem colaborativa e transparente, valorizando as contribuições de professores, alunos, pais e gestores.

Neste contexto, a formação de professores ganha destaque como um fator crucial para a implementação eficaz da gestão democrática. Os professores, enquanto agentes fundamentais no processo educativo precisam estar preparados não apenas em termos de conteúdo e metodologia, mas também no desenvolvimento de competências que os capacitem a atuar de maneira colaborativa e participativa. A formação contínua e voltada para a prática democrática se torna, portanto, imprescindível para transformar a cultura escolar e promover uma educação mais justa e equitativa.

A presente discussão busca explorar as intersecções entre gestão democrática e formação de professores, destacando os desafios e oportunidades inerentes a essa abordagem. Serão abordadas as estratégias de formação que podem contribuir para a efetivação de uma gestão democrática nas escolas, bem como os benefícios dessa prática para a melhoria do ambiente escolar e do processo de ensino-aprendizagem. Ao enfatizar a importância da formação de professores nesse contexto, pretende-se fornecer subsídios teóricos e práticos para a construção de uma educação que realmente atenda aos princípios democráticos e participativos.

CONCEITUANDO A GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR

Os termos "gestão da educação" e "gestão democrática" têm sido muito utilizados na área educacional. Analisar a gestão democrática, seja ela desenvolvida na escola ou nos sistemas de ensino, implica em refletir sobre as políticas de educação.

De acordo com Melo (2004):

No processo histórico de organização escolar e reorganização da sociedade brasileira, as relações de poder dão o tom do avanço ou do retrocesso da democratização da gestão educacional. O contexto escolar é definido por sua gestão, a partir da mudança da sociedade. Dependendo de como fatos e contextos históricos concretizam-se nos espaços sociais, eles determinam o encaminhamento dos processos educacionais (Melo, 2004, p. 23).

A palavra gestão tem origem do latim *gestio* cujo significado é a ação de administrar, de dirigir, gerência. Lück afirma:

Gestão escolar é o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação do seu projeto político-pedagógico e comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (Lück, 2009, p. 24).

Já democracia é um conjunto de princípios e práticas que protegem a liberdade humana. Assim, democracia se define como:

Um conjunto de procedimentos para poder viver racionalmente, dotando de sentido uma sociedade cujo destino é aberto, porque acima do poder soberano do povo já não há nenhum poder. São os cidadãos livres que determinam a si mesmos como indivíduos e coletivamente (Sacristán, 1999, p. 155).

Segundo a Constituição Federal de 1988, no artigo 206, lê-se que o ensino será ministrado dentre alguns princípios, onde no inciso VI a gestão democrática do ensino público está presente.

Assim como na Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, de 1996, no artigo 3º defende que o ensino será ministrado com base em alguns princípios, dentre eles também está a gestão democrática do ensino público.

Ainda, pelo artigo 14 da LDBEN os sistemas de ensino da educação

definirão as normas da gestão democrática do ensino público conforme os seguintes princípios: “I-participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II-participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”.

O Plano Nacional de Educação traz diretrizes e metas a serem seguidas, ajudando na democratização da educação nas escolas.

O mesmo PNE 2014-2024 estabelece metas a serem cumpridas, dentre elas a meta 19 nos diz que devemos “promover a efetivação da gestão democrática da Educação, integrada a critérios técnicos de mérito e desempenho e a consulta pública à comunicação escolar, no âmbito das escolas públicas”.

Segundo o Plano Nacional da Educação a gestão democrática se valida através dos conselhos de educação, na formação dos conselhos escolares, e na elaboração do Projeto Político Pedagógico que conta com a participação de toda comunidade escolar.

Analisar a gestão da educação, seja ela desenvolvida na escola ou no sistema municipal de ensino, implica em refletir sobre as políticas de educação. Isto porque há uma ligação muito forte entre elas, pois a gestão transforma metas e objetivos educacionais em ações, dando concretude às direções traçadas pelas políticas (Bordignon; Gracindo, 2000, p. 147).

Cury (2002, p. 83), diz que a gestão democrática é “transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência”. Sendo assim, a gestão democrática na educação é um dos caminhos mais importantes para se alcançar a qualidade no ensino.

A gestão democrática é entendida como um processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, na especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas (Dourado, 2001, p. 35).

Segundo Oliveira (2010), percebe-se, que os conceitos de democracia

e prática democrática devem ser compreendidos e interpretados dentro da escola, de maneira que possibilite o processo de gestão participativa de acordo com os seus objetivos pedagógicos, políticos e culturais. Tal processo de gestão incorporado aos princípios democráticos constitui aprendizado que se processa nas instituições sociais.

A gestão democrática visa garantir os processos coletivos de participação e tomada de decisões. Sendo assim, a gestão democrática da educação precisa de mudanças nas estruturas organizacionais, mudanças de paradigmas que possibilitem a construção de uma proposta educacional e o desenvolvimento de uma gestão com a participação da comunidade escolar.

A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA DE GESTÃO DEMOCRÁTICA

Segundo Freitas (2000), a gestão democrática mostra a importância dos valores filosóficos, enquanto que as relações humanas destacam as relações interpessoais e a solução de problemas. Vários avanços já ocorreram para o fortalecimento da democratização e da autonomia escolar. A efetivação da gestão democrática escolar requer competências que incluem valores, hábitos, atitudes e conhecimentos. Levar o aluno a querer aprender implica um acordo tanto com educandos, fazendo-os sujeitos, quanto com seus pais, trazendo-os para o convívio da escola, mostrando-lhes quão importante é sua participação e fazendo uma escola pública de acordo com seus interesses de cidadãos (Paro, 1997).

Paro (1998, p. 63), para que a escola possa desempenhar sua função de levar o estudante a aprender, ela precisa ter um elo entre a educação familiar e a escolar, buscando formas de conseguir o empenho da família para a tarefa de levar os alunos a desenvolverem atitudes positivas e consistentes com relação ao aprender e ao estudar.

A gestão escolar dos sistemas de ensino e de suas escolas constitui uma dimensão e um enfoque de atuação na estruturação organizada e orientação da ação educacional que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições estruturais, funcionais, materiais e humanas necessárias

para garantir o avanço dos processos socioeducacionais (Lück, 2006, p. 26).

Para Freitas (2000, p. 21), “o exercício da autonomia e do planejamento participativo na escola exige mudança de comportamento e comunicação clara e aberta entre todos os componentes das comunidades escolar e local”. Assim:

Dentre os muitos espaços possíveis de participação da sociedade, a escola torna-se instrumento importante para o desenvolvimento da democracia participativa. Surge, então, a gestão democrática da educação, como uma construção coletiva da sociedade, que favorece o exercício da cidadania consciente e comprometida com os interesses da maior parte da população brasileira (Brasil, 2007).

Ferreira (2008) nos diz que uma gestão democrática deve ter efetiva participação da comunidade escolar, fazendo com que os pais não sejam chamados apenas para se inteirar sobre o desempenho escolar de seus filhos ou para participar de campanhas e festas. É de extrema importância a participação conjunta de todos para o avanço da chamada democratização.

A democratização da gestão da escola básica não pode restringir-se aos limites do próprio estado, — promovendo a participação coletiva apenas dos que atuam em seu interior — mas envolver principalmente os usuários e a comunidade em geral, de modo que se possa produzir, por parte da população, uma real possibilidade de controle democrático do Estado no provimento de educação escolar em quantidade e qualidade compatíveis com as obrigações do poder público e de acordo com os interesses da sociedade (Paro, 1998, p. 43).

Para Silva (2001, p. 58), os gestores devem “estar conscientes de que a gestão democrática e participativa é um dos fatores fundamentais na organização escolar e que, possibilita uma melhoria do clima da escola”. Lück *et al.*, (2008, p. 18) ainda afirma que “a abordagem participativa na gestão escolar demanda maior envolvimento de todos os interessados no processo decisório da escola, mobilizando-os, da mesma forma, na realização das múltiplas ações de gestão”.

Segundo Vieira (2006), a gestão democrática é um importante desafio da política de educação no ambiente escolar, sendo debatida entre

os educadores através dos princípios de autonomia, participação e transparência.

Segundo Caetano (2006), para exercer uma prática democrática, a escola precisa criar e consolidar mecanismos de intervenção e participação coletiva, estes mecanismos são instrumentos que permitem um novo olhar sobre as práticas democráticas existentes na educação escolar. Assim, Caetano (2006) diz que “a gestão democrática é concreta porque é um processo alicerçado na participação, transparência, coletividade, competência, liderança e autonomia”.

Entendemos que a democratização começa no interior da escola, por meio da criação de espaços nos quais professores, funcionários, alunos, pais de alunos etc. possam discutir criticamente o cotidiano escolar. Nesse sentido, a função da escola é formar indivíduos críticos, criativos e participativos (Oliveira; Moraes; Dourado, 2012, p. 10).

Para Cury (2002), “a gestão democrática é a gestão da administração concreta”. Adotar uma gestão democrática é possibilitar situações onde a comunidade escolar participe dela efetivamente, oferecendo contribuições significativas tanto ao processo de formação dos alunos, quanto a melhorias para a escola, implicando assim, na participação de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. Dessa forma a gestão escolar deixa de ser centralizadora e passa a ser percebida sob um aspecto solidário e integrador.

A escola voltada para uma gestão democrática precisa estar organizada de modo que cumpra os propósitos estabelecidos por todos que dela fazem parte. Assim Paro (2005) nos coloca que:

Se quisermos caminhar para essa democratização, precisamos superar a atual situação que faz a democracia depender de concessões e criar mecanismos que construam um processo inerentemente democrático na escola. [...] Não basta, entretanto, a necessidade de participação da população na escola. É preciso verificar que condições essa participação pode tornar-se realidade (Paro, 2005, p. 131).

Compreendemos, então, que a gestão democrática só se fará quando a participação da comunidade escolar realmente for efetiva, sendo eles,

pais, professores, alunos e funcionários, participando em todos os aspectos da organização escolar. A Gestão Democrática nas escolas deve apresentar o trabalho coletivo, a participação e o envolvimento da comunidade na gestão da escola.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A GESTÃO DEMOCRÁTICA

A formação de professores é um elemento fundamental para a implementação eficaz da gestão democrática nas escolas. Conforme destaca Bernadete Gatti, pesquisadora renomada na área de educação, a qualidade da formação docente impacta diretamente na capacidade dos professores de atuarem como agentes transformadores no ambiente escolar. Gatti argumenta que a formação deve ir além da simples transmissão de conteúdos, abrangendo também a preparação para a prática reflexiva e colaborativa.

Durante minha atuação em escolas com comunidades tradicionais e com certa resistência à mudança, enfrentei uma série de desafios e oportunidades que oferecem insights valiosos sobre a prática da gestão democrática. Essas experiências são cruciais para entender como a formação de professores pode ser aprimorada para lidar com contextos similares.

Trabalhar em escolas localizadas em comunidades com forte apego às tradições, implementar práticas de gestão democrática muitas vezes encontrou resistência significativa. A comunidade tradicional, com suas normas e valores estabelecidos, nem sempre via com bons olhos mudanças que pareciam desafiar ou desestabilizar o status quo. Por exemplo, a introdução de conselhos escolares participativos ou a reestruturação das reuniões de pais e mestres para promover uma maior inclusão, frequentemente enfrentava resistência por parte de pais e membros da comunidade que preferiam métodos mais convencionais.

A formação de professores é uma dimensão fundamental para a concretização da gestão democrática nas escolas, pois molda a capacidade

dos educadores de promover um ambiente educacional participativo e inclusivo. Entretanto, a formação de professores é um campo complexo e multifacetado que exige uma análise cuidadosa e crítica para garantir sua eficácia.

Em escolas com forte apego às tradições, a formação continuada pode ser introduzida através de workshops que integram aspectos culturais locais com práticas pedagógicas inovadoras. Por exemplo, ao implementar tecnologias digitais, os formadores podem mostrar como essas ferramentas podem ser usadas para enriquecer práticas tradicionais, em vez de substituí-las completamente.

Segundo Gatti,

A formação dos professores deve ser contínua e articulada com a prática, visando o desenvolvimento de competências que permitam ao docente não apenas ensinar, mas também participar ativamente na construção de um ambiente escolar democrático e inclusivo (Gatti, 2008, p. 96).

Essa perspectiva reforça a ideia de que a formação inicial e continuada dos professores deve incluir não apenas aspectos pedagógicos e didáticos, mas também habilidades de gestão participativa e mediação de conflitos.

A gestão democrática requer habilidades específicas que vão além da competência pedagógica. Os professores precisam desenvolver competências em colaboração, mediação de conflitos e liderança compartilhada. A formação deve, portanto, enfatizar o desenvolvimento dessas habilidades, preparando os professores para atuarem como facilitadores e mediadores no ambiente escolar. A capacidade de trabalhar de forma integrada com colegas, alunos, pais e outros membros da comunidade escolar é crucial para a criação de um ambiente educacional participativo e democrático.

Essa gestão pressupõe a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar nos processos decisórios, e para que isso ocorra de maneira efetiva, é necessário que os professores estejam preparados para

assumir papéis de liderança compartilhada e facilitação de diálogos.

Além disso, a formação de professores deve promover a compreensão e a valorização da diversidade, aspecto crucial para a gestão democrática. Gatti afirma que

[...] os programas de formação precisam incorporar temas como inclusão, direitos humanos e justiça social, para que os professores possam contribuir para a construção de uma escola que respeite e valorize as diferenças (Gatti, 2014, p. 120).

Isso implica em uma abordagem formativa que inclui discussões sobre equidade, diversidade cultural e social, e o papel do professor na promoção de um ambiente escolar acolhedor e democrático.

Em síntese, a formação de professores, segundo Bernadete Gatti, é um processo complexo e multifacetado que deve ser continuamente aprimorado para atender às exigências de uma gestão democrática na educação. Ao preparar os professores para atuarem de maneira reflexiva, colaborativa e inclusiva, a formação docente contribui significativamente para a criação de uma escola mais democrática, justa e participativa, onde todos os membros da comunidade escolar têm voz e vez.

A formação de professores deve estimular a reflexão crítica e a adaptabilidade. Os professores devem ser encorajados a questionar e refletir sobre suas práticas e sobre o impacto que têm no ambiente escolar. A capacidade de se adaptar e responder a novas demandas e desafios é essencial para a implementação bem-sucedida da gestão democrática. A formação deve, portanto, incluir oportunidades para que os professores desenvolvam habilidades de análise crítica e sejam capazes de ajustar suas práticas de acordo com as necessidades e feedbacks da comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho deve servir de reflexão sobre a importância e as dificuldades em se praticar uma ação democrática no ambiente escolar, onde esta é de extrema importância para que tenhamos uma educação de

qualidade. serve de reflexão para que possamos pensar em quais formações levamos para nossos professores e se de fatos essas formações vem para contribuir no ambiente escolar.

Os gestores de escolas devem compreender a gestão de uma forma diferente a fim de contagiar os demais integrantes da comunidade escolar, para se fazer valer a gestão democrática, pois ela exige a participação da coletividade na tomada de decisões, na elaboração e execução de projetos pertinentes à comunidade escolar.

A formação de professores e a gestão democrática são componentes interligados e fundamentais para a construção de um sistema educacional inclusivo e de qualidade. A partir das reflexões apresentadas, é possível compreender que a preparação dos docentes não deve se limitar à transmissão de conteúdos acadêmicos, mas deve também incluir o desenvolvimento de competências que os capacitem a atuar de forma colaborativa e participativa.

A formação de professores deve ir além da transmissão de conteúdos acadêmicos, abrangendo também a capacitação para práticas reflexivas e colaborativas. Esta abordagem é particularmente relevante em contextos desafiadores, como aqueles encontrados em comunidades tradicionais com resistência à mudança. Nesses ambientes, implementar práticas de gestão democrática pode encontrar obstáculos significativos, o que torna a adaptação da formação docente ainda mais crucial.

A experiência prática em escolas com forte apego às tradições demonstrou que a introdução de práticas democráticas, como conselhos escolares participativos e reestruturação das reuniões de pais, frequentemente enfrenta resistência. A formação continuada dos professores deve, portanto, integrar aspectos culturais locais e mostrar como práticas inovadoras podem respeitar e enriquecer as tradições existentes. Essa abordagem adaptativa não só facilita a aceitação das mudanças, mas também promove uma integração mais harmoniosa entre novas práticas e valores culturais. A formação de professores é crucial para

a construção de uma escola que realmente reflita os valores democráticos. Ao preparar os professores para atuar de maneira colaborativa e inclusiva, a formação docente contribui significativamente para a criação de um ambiente escolar mais justo e participativo. Investir em uma formação que reconheça e integre os desafios específicos de cada contexto escolar é essencial para garantir que a gestão democrática se torne uma realidade efetiva, promovendo uma educação que respeite e valorize a diversidade e o engajamento de toda a comunidade escolar.

Reforço a necessidade de uma abordagem holística e adaptativa na formação de professores, destacando a importância de alinhar políticas educacionais e programas de formação com os princípios de participação, transparência e colaboração. Com isso, a gestão democrática pode se consolidar como um pilar fundamental para uma educação mais equitativa e participativa.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Adilson César de. **Gestão democrática da educação: a posição dos docentes**. PPGE/UnB. Brasília. Dissertação de Mestrado, mimeog., 2000.

AZEVEDO, Neroaldo P de. **Desafios da Organização E Gestão Escolar**.

Disponível em:

<http://www.grupos.com.br/group/uninove_formacaodocentes/Messages.html?action=download&year=08&month=9&id=1222004981797786&attach=DESAFIOS+DA+ORGANIZA%C3%87%C3%83O+E+GEST%C3%83O+ESCOLAR.docx> Acesso em: 20 nov. 2017.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da Educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura; AGUIAR, Márcia (orgs.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 12 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Gestão democrática nos sistemas e na escola**. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/11gesdem.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2017.

CAETANO, Maria Raquel. Ressignificando o Contexto Escolar na Contemporaneidade. In: Nina Rosa Stein; Berenice Gonçalves Hackmann. (Org.). **Reflexões para a Formação do Professor**. Taquara, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação Educacional Brasileira**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N.S.C. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006c. p. 77-95.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREITAS, Katia. Uma Inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar. **Em aberto**, v.17, n.72. Brasília: MEC/INEP. P. 47-59, 2000.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação da escola pública. **Educ. Soc. Campinas**, vol. 26, n. 92, p. 911-933. 2005.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas. **Educação & Sociedade**, 2008.

GATTI, Bernardete Angelina. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. **Educação e Sociedade**, 2010.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: diagnósticos e propostas. **Revista Brasileira de Educação**, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos, et al. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

LÜCK, Heloisa; FREITAS, Kátia Siqueira de; GIRLING, Robert; KEITH, Sherry. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 5.e.d. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

LÜCK, Heloisa. **Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional**. volume 2. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

MELO, Maria Teresa Leitão de. Gestão educacional: os desafios do cotidiano escolar. In: FERREIRA, N. S. C. e AGUIAR, M. A. da S. (orgs.) (2000): **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. S. Paulo: Cortez.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Ed. Ática, 1997.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que é uma escola para a democracia In: **Pátio – revista pedagógica**. Comunidade e escola – a integração necessária. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, ano 3, n. 10, ago./out., 1999, p. 57

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Disciplina**: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. 7. ed. São Paulo: Libertat, 1989.

VIEIRA, Ricardo Stanziola. **Políticas Públicas e Administração Pública Democrática no Brasil**: uma análise da concretização dos novos direitos à luz da Constituição Brasileira de 1988. Anais do Encontro Nacional do CONPEDI em Manaus. Florianópolis: 2006.

DIÁLOGO E DESENVOLVIMENTO: A INTERSEÇÃO ENTRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E GESTÃO DEMOCRÁTICA

Franciele Fey

RESUMO

A gestão de uma escola requer, primeiramente, conhecimentos e princípios adquiridos na formação profissional de qualidade, a qual ocorre de forma sempre continuada. Diante das inúmeras responsabilidades e desafios que estão presentes na gestão da escola, acredita-se que o melhor modelo para cumprir satisfatoriamente e de maneira justa essa função, é aquele se fundamenta no exercício da Gestão Democrática, uma forma de gerir uma instituição de maneira que possibilite a participação, transparência e democracia. Esse modelo de gestão, segundo Vieira (2005), representa um importante desafio na operacionalização das políticas de educação e no cotidiano da escola. Porém, sabe-se também, que nem sempre esse modelo de gestão é seguido, o que na grande maioria das vezes resulta no fracasso administrativo-pedagógico e na insatisfação da comunidade escolar. A gestão democrática e a formação continuada são complementares e interdependentes. Uma gestão que valoriza a participação e a colaboração promove um ambiente propício para o desenvolvimento profissional contínuo dos educadores. Por sua vez, educadores bem formados e em constante aprimoramento contribuem para uma gestão mais eficiente e comprometida com a melhoria da qualidade educacional. Dessa forma, ambas as práticas se fortalecem mutuamente, promovendo uma educação mais democrática, inclusiva e de qualidade para todos. Este artigo visa discutir a relação existente entre a formação continuada, a gestão democrática e práxis docente.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Democrática; Formação Continuada; Práticas Docentes.

INTRODUÇÃO

Considerando a importância da memória como fonte para o reconhecimento da relação do pesquisador com o objeto que se propõe a estudar e, ainda, como afirma Bosi (1994, p. 415) que “a sucessão de etapas

na memória é toda dividida por marcos, pontos onde a significação da vida se concentra”, começa-se este texto pedindo licença ao leitor para usar a primeira pessoa do singular para expor as memórias da investigadora, a fim de situar os marcos que a levaram até sua construção. Ao evidenciar alguns dos elementos que estiveram presentes em minha vida e acabaram por me constituir, impulsionando para que chegasse aqui, apresentarei algumas lembranças que considero ser pertinentes para o entendimento das escolhas que fiz e que me levaram à proposição e desenvolvimento deste texto, considerando que:

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, “tal como foi”, e que se daria no inconsciente de cada sujeito (Bosi, 1994, p. 55).

Portanto, ao escrever minhas memórias, posso ter alterado algumas lembranças. Profissional da educação há 24 anos, já passei por distintos ambientes educacionais, exercendo diferentes funções, e em todos esses ambientes vivenciei e me inquietei diante de situações que demonstraram muito claramente que o exercício da gestão democrática está fortemente associado à valorização da formação continuada, e esta é, inclusive, uma prática das próprias equipes que dirigem suas instituições de maneira verdadeiramente democrática.

Uma gestão democrática eficaz reconhece a importância da formação continuada ininterrupta e a incentiva como uma prioridade institucional, pois “a formação continuada de professores deve ser entendida como um processo permanente de construção e reconstrução de saberes e práticas pedagógicas.” (Imbernón, 2010). Ao promover espaços de diálogo e reflexão coletiva, a gestão democrática cria condições favoráveis para que a formação continuada aconteça de maneira integrada ao cotidiano escolar.

Além da formação intelectual e acadêmica exigida, inclusive como consta no art. 64 da LDB 9394/96, o gestor escolar deve ser cômico de seu

papel como mediador e formador de cidadãos dentro de um panorama social – deve trabalhar tanto para a formação de seu alunado quanto para a formação e qualificação de sua equipe técnica e pedagógica – incluindo a sua.

A formação dos profissionais que desempenham seu fazer laborativo na educação e/ou na gestão escolar, exige coerência para com as necessidades da sociedade contemporânea e as mudanças que lhe são postas. Pazeto (2000) ao tratar da formação e da atividade profissional na educação para a contemporaneidade coloca que:

O quadro sociopolítico e cultural, que ora se apresenta, exige dos educadores e dos gestores institucionais novos referenciais de formação e de desempenho compatíveis com o contexto e oportunidades que se vislumbram. Não obstante a resistência à cultura do dinâmico e do interativo, novos paradigmas de gestão apontam para a necessidade de superação de modelos e performances vigentes, à vista de uma consciência política e profissional que vem tomando conta das organizações governamentais e não-governamentais, com destaque para as instituições educacionais (Pazeto, 2000, p. 163).

Tendo em vista a formação tanto técnica quanto humana do gestor escolar é necessário pensar de que forma a gestão do ambiente escolar irá ocorrer. Um processo de gestão escolar embasado nos preceitos da participação, autonomia e democracia resultará em equipes que realizam com maestria as tarefas que lhe forem delegadas. Estando, dessa forma, em consonância com os preceitos exigidos pela sociedade e possuindo a clareza das metas e de suas ações.

É de suma importância que exista participação ativa de todos os envolvidos no processo educacional – pais, estudantes, comunidade escolar, técnicos educacionais, funcionários da escola, educadores, gestor e equipe gestora – para que a educação aconteça e consolide-se de forma coerente para com os preceitos da legislação vigente e com os ideais educacionais de formação cidadã de nossa sociedade.

Vivemos em uma sociedade democrática onde cada cidadão tem sua função e direito de decisão. Seria incoerente para com os preceitos de

nossa sociedade se a escola – local privilegiado para o aprendizado formal, exercício das relações sociais e, por consequência, da cidadania – mantivesse sua postura ditadora, arbitrária e controladora. Por meio da gestão democrática é possível partilhar decisões, avaliar situações de diferentes pontos de vista, promover e instigar o interesse de todos os envolvidos com a escola (direta ou indiretamente) para que se encontre, perceba-se e perpetue-se uma educação emancipadora, coerente e transformadora.

Diante de tais colocações, é irrefutável que a gestão democrática e participativa na escola é de grande valia à formação do cidadão e dos profissionais que lhe são postos. Quiçá a melhor e mais coerente forma de gerir uma instituição de ensino, uma vez que o poder centralizado e arbitrário sanciona ideias e ideais de transformação emancipadora de nossa sociedade.

A gestão democrática e a formação continuada são dois pilares fundamentais na construção de uma educação de qualidade e equitativa. A gestão democrática, que se caracteriza pela participação ativa de todos os membros da comunidade escolar na tomada de decisões, promove um ambiente de transparência, colaboração e responsabilidade compartilhada. Esse modelo de gestão valoriza a diversidade de opiniões e o engajamento de professores, estudantes, pais e funcionários, criando uma cultura de diálogo e respeito mútuo.

MERGULHANDO NO TEMA

A história do Brasil fez com que criássemos uma cultura de comandos autoritários de mandatos legais, baseados mais na força do que no direito. Assim sendo, mudar mentalidades formadas para a obediência às regras impostas, o respeito à ordem e a submissão, não é tarefa fácil. Por conseguinte, encontramos, em nosso meio, comportamentos provenientes de toda ordem, explicitando a inércia, a rivalidade, o corporativismo, o preconceito, a desconfiança, o desinteresse pela mudança e pelo novo, o

conformismo, a falta de perspectivas e a incapacidade de enxergar novas possibilidades.

Nesse sentido, Freire (2003, p. 11) já nos alertava de que como seres políticos, os homens não podem deixar de ter consciência do seu ser ou do que está sendo, e “é preciso que se envolvam permanentemente no domínio político, refazendo sempre as estruturas sociais, econômicas, em que se dão as relações de poder e se geram as ideologias”. A vocação do ser humano não é de ser dominado, massacrado, modelado ou dirigido, mas, de “ser mais”, fazer e refazer a sua história, intervindo no seu meio.

É sabido que vivemos em um país cuja opção de governo é a *democracia*. Denomina-se *democracia* (do grego demos, "povo", e kratos, poder) uma forma de organização política que reconhece a cada sujeito, como membro da comunidade, o direito de participar da direção e da gestão dos assuntos públicos.

Assim, pode-se dizer que democracia é um regime de governo no qual o poder de tomar importantes decisões políticas está com os cidadãos, que são os componentes da sociedade. É ao povo ou à comunidade a quem cabe discutir, refletir, pensar e encontrar soluções e intervenções para os seus próprios problemas. Mas é importante acrescentar que a democracia “não é um fim em si mesma; é uma poderosa e indispensável ferramenta para a construção contínua da cidadania, da justiça social e da liberdade compartilhada. Ela é a garantia do princípio da igualdade irrestrita entre todas e todos...” (Cortella, 2005, p. 146).

Entretanto, mesmo apoiados pela legislação, sabe-se que muito temos que avançar para conquistarmos uma sociedade realmente democrática. Comumente, a democracia que se constitui uma mentira, discurso vazio, faz com que os homens sejam dóceis, fáceis de manobrar e de aceitar imposições. A visão sectária de uma minoria privilegiada acredita que as classes populares são consideradas incompetentes e indolentes natos, inábeis intelectualmente, que seus representantes não devem ser

chamados para o diálogo, mas devem apenas ouvir e acatar ordens e instruções dos técnicos e cientistas competentes.

Esclarece-se que a democracia da qual se fala aqui, não é a mesma proclamada pelos discursos dos sociais democratas ou dos neoliberais. Fala-se da democracia real, segundo a qual o desejo e a prática de justiça e de respeito a todo ser humano existe, e, mais ainda, existe, também, a luta pela sua humanização.

Por conseguinte, a democracia escolar só se tornará efetiva a partir de um processo de gestão democrática, entendida “como uma das formas de superação do caráter centralizador, hierárquico e autoritário que a escola vem assumindo ao longo dos anos...” (Antunes, 2002, p. 131), cujo objetivo maior é garantir a participação e a autonomia das escolas.

Ainda, é importante acrescentar que a “gestão da escola não visa apenas à melhoria do gerenciamento da escola, visa também à melhoria da qualidade do ensino” (Antunes, 2002, p. 134). Busca, sobretudo, consolidar uma esfera pública de decisão no espaço educacional, construindo uma esfera pública de decisão, fortalecendo o controle social sobre o Estado, a fim de garantir que a escola pública atenda aos anseios e às necessidades da população a que se destina. Democracia implica, ainda, co-responsabilizar com os compromissos assumidos e, por isso, cabe-nos fiscalizar, acompanhar e avaliar as ações dos governantes, como também dos compromissos assumidos coletivamente.

A educação apresenta limites e possibilidades, por isso Paulo Freire (2005, p. 30) diz que a eficácia da educação está em seus limites e lembra aos *educadores progressistas* que a “educação não é a alavanca da transformação da sociedade, mas sabem também o papel que ela tem nesse processo”. A tarefa do educador progressista é desocultar verdades, jamais mentir. Pois “Cabe aos educadores e educadoras progressistas, armados de clareza e decisão política, de coerência, de competência pedagógica e científica, da necessária sabedoria que percebe as relações entre táticas e estratégias não se deixarem intimidar” (Freire, 2003, p. 100).

A origem da palavra *Gestão* advém do verbo latino *gero, gessi, gestum, gerere*, cujo significado é levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer e gerar. Desse modo, gestão é a geração de um novo modo de administrar uma realidade, sendo, então, por si mesma, democrática, pois traduz a ideia de comunicação pelo envolvimento coletivo, por meio da discussão e do diálogo.

Na perspectiva progressista, a participação de todos (as) e todas as tarefas são importantes e devem ser respeitadas e dignificadas, para o avanço da escola. Acredita-se que a democracia na escola só será real e efetiva se puder contar com a participação da comunidade, no sentido de fazer parte, inserir-se, participar discutindo, refletindo e interferindo como sujeito, nesse espaço. É preciso fazer com que a gestão democrática se realize concretamente na prática do cotidiano escolar, pois, “só participa efetivamente quem efetivamente exerce a democracia” (Antunes, 2002, p. 98).

Nesse contexto, a democracia não se constrói apenas com discurso, mas necessita de ações práticas que possam corporificá-la. E isso costuma levar tempo para aprender. Mas, sem dúvida, só se aprende a fazer, fazendo, experimentando, errando e acertando. Então, é preciso criar espaços para a participação de todos na escola, para se aprender a exercitar a democracia, através de momentos de formação continuada, que são pensados e organizados pelo e para o coletivo: é fundamental que a formação continuada dos professores seja planejada e implementada de maneira colaborativa, envolvendo os próprios professores, gestores e a comunidade educativa.

Para garantir a democracia exige-se a participação popular, a presença e intervenção ativa de todos. Não vale estar presente e somente ouvir e/ou consentir, é preciso aprender a questionar e a interferir. Exercendo verdadeiramente a cidadania, os indivíduos devem ser capazes de superar a tutela do poder estatal e de aprender a reivindicar, planejar,

decidir, cobrar e acompanhar ações concretas em benefício da comunidade escolar.

No processo de discussão coletiva acontece o repensar sobre a prática, os professores se descobrem como sujeitos de uma prática intencionada, com a oportunidade de combinar o seu fazer pedagógico com a reflexão. E pensar sobre a prática implica buscar alternativas para mudanças, tomar decisões para a inovação da prática educacional tendo como foco a realidade da comunidade escolar em que estão inseridos, pois para que a formação continuada seja eficaz, deve-se considerar a realidade e as necessidades específicas de cada contexto educativo, promovendo uma formação reflexiva e crítica.

Nesse sentido, a ação pedagógica poderá se consolidar realmente numa práxis transformadora. Esse processo é importante, pois “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (Freire, 2003, p. 92). Não há diálogo, porém, “se não houver um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a *pronúncia* do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não houver amor que a infunda” (Freire, 1989, p. 93-94). Sem dúvida, é preciso que o educador tenha amor à vida, à profissão, à criança em desenvolvimento, ao adolescente, ao adulto e a todos que são desejosos do saber. É preciso ter projeto e ter esperança na construção de um futuro melhor.

Acredita-se que todo esse processo amplo de discussão, debate, trocas e interações, também fazem parte da formação continuada e, dessa forma, esta pode ser redimensionada. Tal processo também resulta em aprendizado e, portanto, em desenvolvimento. Entretanto, o que acontece mais comumente é a inibição da participação, rendendo-se ao estímulo de apenas ouvir e obedecer. Desvelamos um autoritarismo que contradiz um discurso democrático. É a negação da participação e da democracia, e também da possibilidade do ser humano se realizar como pessoa que decide, que opta, que participa e interfere.

No lugar da democracia plena, sabemos que ainda existe um poder sutil, mas atuante, nas relações escolares. Nesse sentido, citamos Foucault (2007) que discute as relações de poder. Assim, existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso sobre o saber. Poder esse que não se encontra somente nas instâncias superiores de censura, mas que penetra muito profundamente, muito sutilmente em toda a trama da sociedade” (Foucault, 2007, p. 71).

Por isso, retomamos o educador Paulo Freire (1996, p. 26) que nos diz que o “educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”. Diz ainda, que para se aprender criticamente, exige-se a “presença de educadores e educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” (Freire, 1996, p. 26). Só assim é possível formar sujeitos conscientes, autônomos, que saibam ler as palavras, mas, sobretudo, o mundo ao seu redor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola existe para servir a comunidade onde se situa. Ela precisa ser um fórum aberto de participação, onde a democracia se efetiva. E, esta, somente se concretizará, de fato, quando todos os profissionais da educação tiverem conhecimento e certeza de suas capacidades, o que se concretiza através da formação continuada em todas as facetas que esta se apresenta.

O modelo de educação dentro de uma perspectiva democrática, antidiscriminatória, pela qual se vivencia uma gestão participativa, comprometida com a construção de uma escola pública popular de qualidade, busca formar estudantes livres e conscientes que consigam fazer uma aproximação crítica entre a escola e a vida. Assim, a cidadania será construída a partir do exercício efetivo de práticas democráticas e participativas na escola, comprometidas com a emancipação e a autonomia dos sujeitos ativos, atores de sua própria história. É através do

conhecimento que alcançamos esta liberdade. Apesar de todas as limitações e problemas existentes, reconhece-se a escola pública como o lugar social de se viver, experimentar e construir a verdadeira democracia.

Neste sentido, conclui-se que a colaboração participativa autêntica pode possibilitar à ampliação de esforços no sentido de garantir uma escola pública de fato e de direito e que sua existência e atuação estejam voltadas para suprir as necessidades de seus estudantes, de seus profissionais e da população local. Para tanto, se faz necessário que a gestão esteja pautada na perspectiva de organizar e planejar a vida escolar, considerando o desafio de articular as singularidades de cada escola à políticas públicas mais amplas.

A formação continuada é essencial para o desenvolvimento profissional dos educadores, garantindo que estejam sempre atualizados com as melhores práticas pedagógicas e as novas demandas da sociedade. A formação continuada vai além de cursos e seminários; ela envolve um processo contínuo de reflexão, estudo e aprimoramento das práticas docentes. A formação continuada não deve ser apenas um acúmulo de cursos e workshops, mas sim uma prática integradora que envolva a reflexão sobre a prática e o desenvolvimento profissional contínuo."

A relação entre a gestão democrática e a formação continuada é intrínseca. Uma gestão democrática eficaz reconhece a importância da formação continuada e a incentiva como uma prioridade institucional. Ao promover espaços de diálogo e reflexão coletiva, a gestão democrática cria condições favoráveis para que a formação continuada aconteça de maneira integrada ao cotidiano escolar.

Professores que participam ativamente da gestão democrática tendem a sentir-se mais valorizados e comprometidos com o processo educativo, pois percebem que suas vozes são ouvidas e que têm um papel fundamental na construção do projeto pedagógico da escola. Esse engajamento reforça a motivação para a busca constante por aprimoramento profissional, visto que o desenvolvimento individual de

cada docente é reconhecido como uma contribuição importante para o sucesso coletivo da instituição.

Além disso, a gestão democrática facilita a implementação de programas de formação continuada mais alinhados às necessidades reais dos professores e da comunidade escolar. Ao ouvir e considerar as demandas e sugestões dos educadores, a gestão pode organizar formações que sejam verdadeiramente relevantes e eficazes, potencializando o impacto positivo na prática docente e, conseqüentemente, na aprendizagem dos estudantes.

Acredita-se que os objetivos iniciais desta pesquisa foram alcançados, mas a tarefa não se encerra. Muito ainda pode-se estudar sobre o tema. O futuro da Gestão Democrática e da Formação Continuada reserva uma participação maior de toda a sociedade. Por isso, pretende-se abordar e ampliar o estudo do assunto novamente, em uma próxima oportunidade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ângela. “Aceita um conselho? – como organizar o Colegiado Escolar”, in: **Guia da Escola Cidadã**, vol. 8. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire. 2002.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico. 1988.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 12 out. 2017.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO. **Gestão democrática do ensino público**. Brasília: Consed, 1997.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Não espere o Epitáfio – provocações filosóficas**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão Democrática da Educação: exigências e desafios. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre: ANPAE, v. 18, n. 2, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação educacional brasileira**. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 23.^a ed. Tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal. 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13.^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 19.^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1989.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensayos. 7.^a ed. São Paulo: Cortez. 2003.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 6.^a ed. São Paulo: Cortez. 2005.

IMBERNÓN, Francisco. **Formación permanente del profesorado**. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio. Barcelona: Graó. 2010

IMBERNÓN, Francisco. **10 nuevas claves para la educación**. Barcelona: Graó. 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **La educación en el siglo XXI**. Los retos del futuro inmediato. Barcelona: Octaedro. 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado**: Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Graó. 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: Teoria e Prática. 5. ed. Goiânia. 2004.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação dos seus gestores. (In) **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, 11-33, fev./jun. 2000.

PADILHA, Paulo Roberto. **Caminho para uma escola cidadã mais bela, prazerosa e aprendente**. Pátio, Porto Alegre: Artmed, 2003.

PADILHA, Paulo Roberto. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2000.

PAZETO, Antonio Elizio. **Participação**: exigências para a qualificação do gestor e processo permanente de atualização. Brasília. 2000.

VASCONCELOS, Celso do Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2004.

VIEIRA, S. **Gestão da escola**: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

A LEITURA COMO COMPROMISSO INTERDISCIPLINAR: DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Franciele Marques Flach

RESUMO

Este texto propõe uma reflexão sobre a importância da leitura como um compromisso interdisciplinar, tendo surgido a partir da realização de um projeto de leitura com alunos dos anos finais do ensino fundamental. Como referencial teórico, foram trazidos Aguiar (2004) e Prates (2009), que tratam sobre a importância da leitura no ambiente escolar, Fazenda (2006), que discute temas sobre a interdisciplinaridade, Hernández (1998) e Nogueira (2001, 2005), com contribuições acerca dos projetos interdisciplinares, Nunes (2022) que trata sobre o professor como sujeito leitor e Imbernón (2010), que apresenta considerações sobre a formação de professores. O objetivo deste texto é refletir sobre os desafios e oportunidades que surgem ao abordar a leitura de maneira interdisciplinar dentro do ambiente escolar, proporcionando uma base teórica que evidencie a contribuição substancial da formação de professores nesse contexto.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Interdisciplinaridade; Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

O presente texto surge de uma inquietação pessoal enquanto professora diante dos desafios encontrados no trabalho com leitura em turmas dos anos finais do ensino fundamental. Observando a dificuldade dos alunos em compreender e se engajar com textos diversos, pôde-se perceber a necessidade de considerar uma abordagem interdisciplinar ao trabalhar com a prática de leitura. A experiência que suscitou as reflexões que serão abordadas no presente texto diz respeito à implementação de um projeto de leitura com alunos dos anos finais do ensino fundamental. Partindo da constatação de que muitos alunos apresentavam dificuldades na compreensão de textos e considerando que a leitura é necessária para

todas as áreas do conhecimento, busquei integrar ao projeto disciplinas, como história, ciências e artes. No entanto, deparei-me com desafios significativos, incluindo a falta de tempo para planejamento colaborativo entre os professores e a resistência inicial dos alunos diante de novas abordagens.

Motivada por essa preocupação, decidi compartilhar minha experiência e refletir sobre o tema a partir de teóricos da área, na tentativa de contribuir para o campo de formação de professores e para a prática pedagógica. O principal objetivo, portanto, é refletir sobre os desafios e as possibilidades de trabalhar com a leitura sob uma perspectiva interdisciplinar na escola, trazendo um embasamento teórico que demonstre como a formação de professores pode contribuir de forma significativa.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA

A prática da leitura é essencial para todas as pessoas e está presente em nosso dia a dia a todo o momento e nas situações mais simples, como em placas de rua, receitas culinárias, manuais, só para citar alguns exemplos. Além disso, a leitura desempenha um papel fundamental no desenvolvimento profissional, sendo uma exigência constante no mundo do trabalho. Utilizamos materiais escritos em diversos formatos, como impressos, eletrônicos, entre outros, para compreender os eventos e novidades ao nosso redor e através da leitura, não apenas absorvemos conhecimento, mas também o transformamos (Prates, 2009).

Prates (2009, *apud* Aguiar, 2004) expõe que a leitura é um ato de comunicação que ocorre somente quando o leitor verdadeiramente compreende o conteúdo lido e reage a ele, é nesse momento que o ato de ler efetivamente acontece.

Aguiar define a leitura como:

[...] uma atividade de percepção e interpretação dos sinais gráficos que se sucedem de forma ordenada, guardando entre si relações de sentidos. Ler, assim, não é apenas decifrar palavras, mas

perceber sua associação lógica, o encadeamento dos pensamentos, as relações entre eles e, o que é mais importante, assimilar as ideias e as intenções do autor, relacionar o que foi apreendido com os conhecimentos anteriores sobre o assunto, tomando posições com espírito crítico, e utilizar os conteúdos adquiridos em novas situações (Aguar, 2004, p. 61).

Entre as habilidades desenvolvidas através do ato de ler, destacam-se a concentração, a expansão do vocabulário, a criatividade, o senso crítico e a empatia. Dessa forma, compreendendo a importância da leitura para o indivíduo em sua integralidade e que essa atividade não está restrita a uma única disciplina, pois permeia todas as áreas do conhecimento, entende-se que a escola deva ser o espaço adequado para que a leitura seja promovida, o que na maioria das vezes não ocorre de forma satisfatória, e torna-se contraditório limitar o estímulo a essa atividade somente às aulas de língua portuguesa, especialmente no ensino fundamental.

Ao abordar a leitura de maneira interdisciplinar, os professores podem compreender como essa habilidade se relaciona e enriquece diferentes campos do saber, além disso, podem ajudar os alunos a construir conexões entre diferentes áreas do conhecimento, o que facilita a compreensão e a retenção da informação, promovendo uma aprendizagem mais significativa e duradoura.

Nesse sentido, é importante que a leitura seja abordada de maneira interdisciplinar desde a formação inicial até a formação continuada de professores, de forma que seja promovida uma compreensão mais abrangente e significativa sobre a sua relevância.

A LEITURA COMO UM COMPROMISSO DE TODAS AS ÁREAS

Conforme afirmado por Fazenda (2006), um dos principais obstáculos para atingir a verdadeira interdisciplinaridade está na promoção do diálogo através de uma linguagem que facilite uma comunicação eficaz.

Se a palavra tem sentido, se falar é falar a alguém, é comunicar, se a palavra que não tem sentido se esvazia, um programa de ensino linear que configure disciplinas isoladas, incomunicáveis, não tem sentido, é vazio. [...] a educação só tem sentido na “mutualidade”,

em uma relação educador-educando em que haja reciprocidade, amizade e respeito mútuo (Fazenda, 2006, p. 38-39).

O autor destaca a importância da comunicação efetiva na educação. Ele argumenta que, se a linguagem é usada para se comunicar e transmitir significados, então uma proposta de ensino que divide disciplinas de forma isolada e incomunicável é vazio e sem sentido. Em outras palavras, se as disciplinas são ensinadas de forma fragmentada, sem conexões ou diálogo entre elas, o processo educacional perde sua essência e eficácia (Fazenda, 2006).

É comum observar que muitos professores enfrentam desafios ao tentar incorporar a leitura de maneira eficaz e integrada ao ambiente da sala de aula. Essa dificuldade reside na necessidade de cultivar o hábito de leitura nos alunos, um objetivo amplamente desejado. Uma possibilidade de integrar as diversas disciplinas em prol do incentivo à leitura poderia ser através de projetos educacionais.

Conforme observado por Nogueira (2001, p. 90), um projeto educacional é inicialmente uma ideia abstrata que gradualmente se concretiza por meio da implementação de ações e das conexões resultantes dessas ações. Hernández (1998) complementa essa visão ao destacar que os projetos não devem ser considerados como modelos fixos e inflexíveis, nem como métodos didáticos isolados de sua dimensão política. Engajar-se em projetos implica em dar um novo significado ao processo de ensino e aprendizagem. Esses projetos devem ser orientados para a ação prática, baseando-se nas necessidades dos alunos para resolver problemas de sua realidade, e devem integrar-se a práticas sociais adaptáveis ao contexto escolar, por meio de atividades como exposições, construção de maquetes, música, dança, trabalhos artísticos, artesanato, excursões e outras formas de expressão.

Os projetos têm o potencial de incentivar a autonomia dos alunos, como destacado por Nogueira:

A autonomia surge em primeira instância – no projeto, quando ocorre a argumentação sobre o tema, posteriormente no momento

do planejamento das ações, [...], após planejado o projeto (de forma autônoma), muitas outras situações vão surgir durante as demais fases, que exigirão dos alunos novos posicionamentos e novas tomadas de decisões, fatores que continuam durante todo o projeto, auxiliando no desenvolvimento do sujeito autônomo (Nogueira, 2005, p. 48).

No que se refere aos projetos de leitura, estes podem ser concebidos como uma modalidade de projeto educacional, uma vez que envolvem iniciativas planejadas e estruturadas com o objetivo de fomentar o desenvolvimento da habilidade de leitura, fundamental na formação dos indivíduos. Considerando a autonomia dos alunos, os projetos de leitura têm o potencial de permitir que expressem suas preferências e inclinações naturais, possibilitando que alguns optem por declamar poemas, enquanto outros escolham dramatizar contos, lendas e romances, por exemplo. Além disso, há também aqueles que podem decidir por parodiar, dançar, cantar, entre outras formas de expressão.

O desafio está em serem colocados em prática projetos de leitura dessa natureza. Algumas dificuldades estão relacionadas à resistência de alguns profissionais em adotar propostas interdisciplinares e à expectativa de que os professores também sejam leitores.

Em relação ao trabalho colaborativo, Imbernón argumenta que:

O trabalho colaborativo entre os professores não é fácil, busca propiciar espaços onde se produza o desenvolvimento de habilidades individuais e grupais de troca e de diálogo, a fim de se conhecerem, compartilharem e ampliarem as metas de ensino (Imbernón, 2010, p. 65).

Acerca dos professores como leitores, Nunes explica que:

Somos todos leitores, somos todos leitores mediados por outros sujeitos e pelos textos que lemos. Alguns de nós, assumimos a partir do conhecimento adquirido a função mediadora como inerente ao nosso fazer profissional. Nós, professoras e professores, somos por essência mediadoras e mediadores de leitura. Intermediamos o encontro entre texto, autor e leitor em formação, buscando promover a independência leitora já alcançada por nós que mediamos a leitura e já somos leitores. É por meio do nosso fazer, dos nossos modos de ser e agir diante do texto, que promovemos a independência leitora dos nossos alunos (Nunes, 2022, p. 249-250).

A seguir, a autora complementa explicando que ser um professor-leitor ou um mediador de leitura implica em compreender de forma profunda e eficaz o ato de ler, uma experiência que só pode ser verdadeiramente entendida através da vivência como leitor. O docente que atua como mediador de leitura precisa ser capaz de se colocar no lugar do leitor e transmitir essa experiência aos seus alunos, superando os desafios que surgem durante a leitura, explorando uma variedade de textos e interpretações, e motivando seus alunos a se envolverem ativamente com a leitura. Essas habilidades e atitudes devem ser desenvolvidas durante a formação docente, a fim de preparar o futuro educador para ser um mediador de leitura eficiente e eficaz na promoção da leitura entre seus alunos (Nunes, 2022).

O PAPEL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Segundo Imbernón (2016) o professor tem uma função social. No livro “Qualidade do Ensino e Formação do Professorado: uma mudança necessária”, o professor é contextualizado através de uma análise histórica que destaca as mudanças significativas ocorridas ao longo do tempo, especialmente influenciadas pelo contexto político e suas respectivas ideologias. Em essência, a função do professor transcende o simples ato de ensinar, pois implica compreender o contexto econômico, tecnológico, científico e social no qual os alunos estão inseridos. Isso requer que o corpo docente vá além das fronteiras da sala de aula, desempenhando efetivamente o papel de educador.

Nesta perspectiva, que leva em consideração a necessidade de uma compreensão mais ampla e contextualizada da função docente, podemos entender o papel social do professor como mediador de alunos que se tornam leitores críticos, independentemente de sua área de conhecimento. Assim como o professor é apresentado por Imbernón (2016) como alguém que transcende o simples ato de transmitir conhecimento, mas que também deve compreender o contexto econômico, tecnológico, científico

e social dos alunos, a formação de leitores críticos requer mais do que apenas a habilidade de decifrar textos.

Nesse sentido, a formação de leitores críticos exige que os professores não apenas ensinem técnicas de leitura, mas também ajudem os alunos a compreenderem o significado dos textos dentro de um contexto mais amplo. Isso inclui fornecer aos alunos as ferramentas necessárias para analisar criticamente os textos, questionar suposições e reconhecer diferentes perspectivas. Além disso, implica em criar um ambiente em que os alunos se sintam encorajados a expressar suas próprias opiniões e a se engajarem em discussões significativas sobre os textos que estão lendo, de forma que seja levado em consideração não apenas o conteúdo do currículo, mas também o contexto social e as necessidades individuais dos alunos.

Imbernón (2016) também discute a questão da fragmentação do currículo e suas implicações na qualidade do ensino. Nesse ponto, Imbernón (2016) expressa sua oposição à fragmentação curricular, argumentando que ela dificulta a capacidade do aluno de estabelecer conexões entre diferentes disciplinas e com a realidade. O autor defende a elaboração de um currículo para o ensino que evite a fragmentação profissional, visando proporcionar um conhecimento pedagógico mais abrangente. Para isso, ele enfatiza a importância da formação contínua como uma ferramenta essencial para que os professores aprendam a evitar a fragmentação.

A oposição à fragmentação defendida por Imbernón e a defesa de um currículo mais integrado vem ao encontro da necessidade de formações continuadas que discutam a importância de trabalhar a leitura de forma interdisciplinar na escola.

Ao evitar a fragmentação curricular, os professores são incentivados a integrar as diferentes áreas do conhecimento em suas práticas pedagógicas. Isso inclui a integração da leitura em diversas disciplinas, de forma que seja reconhecida não como uma habilidade isolada, mas como

uma ferramenta fundamental para a compreensão e aquisição de conhecimento em todas as áreas do currículo, além de outras habilidades já mencionadas.

As formações continuadas podem desempenhar um papel importante nesse processo, fornecendo aos professores as habilidades e estratégias necessárias para integrar a leitura de forma eficaz em suas aulas. Isso pode incluir o desenvolvimento de planos de aula que incorporem a leitura de textos relevantes para o conteúdo de cada disciplina, bem como atividades que promovam a compreensão crítica e a análise dos textos.

Além disso, as formações continuadas podem oferecer oportunidades para os professores compartilharem experiências e melhores práticas entre si, colaborando para criar um ambiente escolar mais integrado e centrado no desenvolvimento das habilidades de leitura dos alunos.

Dois outros aspectos na formação dos professores que são trazidos por Imbernón (2016) envolvem a metodologia e a ética profissional. No que diz respeito à metodologia, o autor advoga por abordagens que favoreçam uma formação contínua, destacando particularmente a pesquisa-ação. Ele argumenta que essa abordagem permite que os professores participem ativamente, construam conhecimento, interajam, aprendam e reconheçam possíveis equívocos em sua prática profissional, além de contribuir para o desenvolvimento de novas teorias.

Esta perspectiva de Imbernón está diretamente relacionada a trazer o trabalho com a leitura para discussão nas formações de professores, pois destaca a importância da metodologia de pesquisa-ação na formação contínua dos docentes. Ao discutir e explorar a leitura como parte integrante dessa abordagem metodológica, os professores podem participar ativamente da construção do conhecimento relacionado à prática de ensino da leitura. Eles podem interagir com teorias existentes, aprender com suas experiências de sala de aula e reconhecer possíveis

falhas em sua abordagem à leitura. Além disso, ao se envolverem na pesquisa-ação, os professores têm a oportunidade de criar teorias e estratégias que promovam uma abordagem mais eficaz e significativa para o ensino da leitura. Portanto, ao considerar a metodologia de pesquisa-ação como parte das formações de professores, a discussão sobre a leitura pode ser enriquecida e aprimorada, resultando em práticas de ensino mais eficazes e informadas.

No que diz respeito à formação ética, destaca-se a importância de que os professores assumam uma postura ética em relação à sua profissão, a fim de promover a cidadania em diversos aspectos, como nas instituições educacionais, nas metodologias de ensino e na cultura organizacional. Isso cria um ambiente que permite aos cidadãos (os alunos) desenvolverem a capacidade de compreender e interpretar a realidade, capacitando-os para participar ativamente da sociedade. Segundo Imbernón, “A formação precisa ser capaz de proporcionar elementos para alcançar uma maior independência de opinião, deliberação e diálogo construtivo” e o autor acrescenta: “[...] ajudar a transformar as relações entre professorado com as novas sensibilidades que vêm impregnando a sociedade atual” (Imbernón, 2016, p. 179).

Nesta colocação é destacada a importância de uma formação que promova a capacidade dos alunos de desenvolver uma independência de opinião, deliberação e diálogo construtivo. A leitura é uma ferramenta essencial para alcançar esses objetivos, pois ao ler diversos pontos de vista, os leitores são expostos a diferentes perspectivas e ideias, o que os capacita a formar suas próprias opiniões de forma crítica e informada.

Além disso, ao mencionar a necessidade de transformar as relações entre os professores e as novas sensibilidades da sociedade atual, esses trechos sugerem a importância de incorporar temas relevantes e atuais na prática educacional, o que inclui a promoção da leitura de textos que abordem questões sociais, culturais e políticas contemporâneas. Ao incentivar a leitura de uma variedade de fontes e perspectivas, os

professores podem ajudar os alunos a desenvolver habilidades de pensamento crítico, compreensão e diálogo construtivo, preparando-os para participar de forma mais ativa da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para promover o hábito da leitura, é fundamental conceber a atividade como um processo comunicativo que transcende a mera decodificação de símbolos. Ler implica no desenvolvimento das faculdades intelectuais que capacitam o leitor a compreender o conteúdo, relacioná-lo com seus conhecimentos prévios, adotar uma postura crítica em relação a ele e aplicá-lo em diferentes situações. Esta habilidade de atribuir significado ao texto e conectá-lo ao contexto proporciona ao indivíduo uma perspectiva crítica diante da realidade social, podendo ser um meio de promover mudanças na sociedade.

A instituição escolar é primordialmente responsável por promover o aprimoramento da habilidade de leitura, especialmente ao considerar que muitos alunos não possuem acesso a essa prática nem a materiais de leitura em seus lares.

Nesse contexto, os professores têm um papel importante como mediadores de leitura, ao facilitar que a criança e o jovem atribuam significado à prática da leitura. Portanto, para que o mediador desempenhe eficazmente esse papel, é necessário possuir certas habilidades, mas, acima de tudo, uma formação qualificada é indispensável.

À luz das contribuições de teóricos como Francisco Imbernón, torna-se evidente a importância de uma formação docente que promova não apenas o domínio de conteúdos específicos, mas também o desenvolvimento de competências transversais, entre elas pode-se incluir a de mediadores de leitura.

Nesse contexto, ao incorporar a leitura de maneira interdisciplinar nos programas de formação continuada de professores, abre-se a

oportunidade de aprimorar a prática educacional, fomentando uma análise mais abrangente e reflexiva do saber.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de. Conceito de leitura. In: **Pedagogia cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa**. V.1. São Paulo: UNESP, 2004.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudanças na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Editora Artmed, Porto Alegre, 2010.
- IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do Ensino e Formação do Professorado: uma mudança necessária**. Editora Cortez, São Paulo, 2016.
- NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências**. São Paulo: Érica, 2001.
- NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos projetos: etapas, papéis e atores**. São Paulo: Érica, 2005.
- NUNES, Marília Forgeirini. FORMAÇÃO DE PROFESSORES LEITORES: UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA MEDIADA. **Educere et Educare**, [S. l.], v. 17, n. 42, p. 243–258, 2022. DOI: 10.48075/educare.v17i42.20504. Disponível em: <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/20504>>. Acesso em: 09 abr. 2024.
- PRATES, Ana Elisa. **Entre o livro e a leitura: um clic de mediação**. 2010. 140f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/1935#preview-link0>> Acesso em: 09 abr. 2024.

AUTORAS E AUTORES



Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

uergs

PPGED

Programa de Pós-Graduação
em Educação

AUTORAS E AUTORES

André Luciano Alves

andre-alves@uergs.edu.br

Doutor em Educação (UNILASALLE), Mestre em Inclusão Social e Acessibilidade (FFEVALE), Pedagogo (PUCRS). Graduado em Educação Especial e Pós-graduado em Psicopedagogia Institucional e Clínica, EAD: gestão e tutoria e em Orientação Educacional. Acadêmico do curso de Direito e Pós-doutorando em Educação pela UERGS. Pesquisa a formação continuada de professores, processos inclusivos, bem/mal-estar docente e outros temas pertinentes. Editor executivo da Revista Eletrônica Científica da UERGS e Comitê Científico-Editorial da Revista Redin.

Andressa Fassbinder dos Santos

andressa-santos01@uergs.edu.br

Mestranda em Educação pela UERGS. Graduada em Licenciatura em Educação Física pela Feevale e Pedagogia pelo IERGS. Pós graduada em TDICs Aplicadas à Educação pela UFSM; Pós graduada em Educação Ambiental pela FURG; Pós graduada em Gestão Escolar, Orientação e Coordenação Pedagógica pelo IERGS. MBA em Gestão e Políticas Públicas Municipais. Especialista em Gamificação na Educação. Magistério pelo IEES. Professora na rede pública municipal de Novo Hamburgo.

Carlos Vinicius Baraldi

profevini77@gmail.com

Doutorando em Letras pela UFRGS; é professor de Língua Portuguesa na educação básica, com experiência em coordenação pedagógica. Interessa-se pelo ensino da língua, formação de leitores e formação continuada de professores.

Emerson Arli Magni da Silva

emerson-silva01@uergs.edu.br

Mestrando em Educação, professor da rede estadual do RS, Direitos Humanos e Tecnologias, (UERGS), especialista em Educação Ambiental, Matemática e Educação Profissional, com atuação em matemática, tecnologias, meio ambiente e direitos humanos.

Flaviane Anchieta**flaviane-anchieta@uergs.edu.br**

Mestranda no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, na linha de pesquisa Contextos e Cotidianos Educacionais e na Formação das Docências, pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Pedagoga. Desde 2022, integra o Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Inovação Escolar (GPFOPIE). Atualmente, pesquisa sobre os Círculos de Cultura como espaços formativos das docências.

Franciele Marques Flach**franciele-flach@uergs.edu.br**

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Licenciada em Letras e especialista em Literatura Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professora de Língua Portuguesa na rede municipal de Capão da Canoa/RS.

Franciele Fey**franciele-fey@educar.rs.gov.br**

Mestra em Ensino de Ciências Exatas - FURG (2021), licenciada em Matemática - FACCAT (2011), Pós Graduada em Gestão, Supervisão e Orientação Escolar - FACCAT (2015). Professora da Rede de Educação Básica e Ensino Superior.

Gabriel Duarte da Fonseca**gabriel-fonseca@uergs.edu.br**

Doutorando do PPGED da UERGS - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (2024). Mestre em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT/IFRS (2022). Graduado em Licenciatura em Pedagogia pela UNIASSELVI (2013). Professor EBTT no IFRS, da área de pedagogia.

Gilberto Ferreira da Silva**gilberto.ferreira65@gmail.com**

Doutor e Mestre em Educação pela UFRGS. Pós-doutorado na Universidade de Barcelona. Licenciado em Filosofia e Pedagogia. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação intercultural (GPEI). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação em Periferias Urbanas, atuando principalmente no campo da formação continuada de professores, onde

explora temas desde a perspectiva da descolonialidade, educação intercultural, relações raciais, pensamento latino-americano, culturas urbanas e políticas educacionais

Josete Bitencourt Cardoso

josete.cardoso@iffarroupilha.edu.br

Mestra em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social. Docente do Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia Farroupilha - Campus Jaguari RS, graduada em Letras Português Espanhol, especialista em Educação Ambiental. Atualmente é membro do conselho científico nacional-internacional da Revista Educación, Política y Sociedad - ISSN 2445-4109, bem como membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Magma.

Laíza dos Reis

laizadosreis12@gmail.com

Pedagoga, graduada em Letras e pós-graduada em Gestão Escolar, Orientação Educacional e História Afro-brasileira. Atua como professora nos municípios de Tupandi e São Sebastião do Caí (RS).

Luciano Andreatta Carvalho da Costa

luciano-costa@uergs.edu.br

Doutor em Engenharia Civil (UFRGS), professor da UERGS e da Liberato, com atuação em Educação Científica e Tecnológica. Atua em cursos de graduação e pós, com ampla experiência em gestão, pesquisa e orientação acadêmica.

Luis Gustavo Ramos dos Santos

luis-santos03@uergs.edu.br

Doutorando em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), possui Mestrado em Educação Física pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF). Graduado em Educação Física pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2008), Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (2021) e Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI, 2023). Possui experiência em Educação Física escolar (Educação Infantil, Anos Iniciais e EJA), Educação Especial e tutoria no Ensino Superior.

Nátia Pereira Vargas**natia-vargas@uergs.edu.br**

Mestranda no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, na linha de pesquisa Contextos e Cotidianos Educacionais e a Formação das Docências, pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Graduada em Artes Visuais. Desde 2022, faz parte do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Inovação Escolar (GPFOPIE). Atualmente, pesquisa sobre os Círculos de Cultura como espaços formativos das docências aplicados ao ensino da Arte.

Renata Corrêa Pereira**renatacp1211@gmail.com**

Pedagoga, pós-graduada em Educação Inclusiva e Gestão Escolar, cursando Neuropsicopedagogia e Psicomotricidade. Atua como professora de Séries Iniciais e Atendimento Educacional Especializado, no município de Tupandi.

Themis Karine Dutra Menegazzi**themis-menegazzi@uergs.edu.br**

Doutoranda em Educação (UERGS). Mestra em Educação (UERGS). Especialista em Gestão Educacional (UFSM) e em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas (UFMS). Professora de Língua Inglesa e Língua Portuguesa na Educação Básica.

Thomas Bersagui Milano**thomas-milano@uergs.edu.br**

Doutorando em Educação (UERGS). Mestre em Ensino de Ciências Exatas (FURG). Especialista em Orientação Educacional e em Metodologia de Ensino de Matemática (Unisselvi). Licenciado em Matemática (Cesuca). Professor de Matemática.

Vantoir Roberto Brancher**vantoir.brancher@iffarroupilha.edu.br**

Doutor e mestre em Educação, pedagogo, Universidade Federal de Santa Maria, UFSM; Professor do Instituto Federal Farroupilha, Professor do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (PROFEPT) Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em

Formação Inicial e Continuada de Professores (@MAGMA), Coordenador do Curso de Licenciatura em Pedagogia EAD.

Viviane Maciel Machado Maurente

viviane-maurente@uergs.edu.br

Doutora em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde pela UFRGS com graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria e Pedagogia - Licenciatura. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), atua no Curso de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado na linha de pesquisa Contextos, Cotidianos Educacionais e Formação das Docências. Atualmente está desenvolvendo pesquisas na área da Formação de Professores.

ÍNDICE REMISSIVO



uergs

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

PPGED

Programa de Pós-Graduação
em Educação

ÍNDICE REMISSIVO

A

Abandono da profissão: 35
Abordagens arcaicas: 49
Acessibilidade: 48 , 55, 152
Ações pedagógicas: 21 , 105
Adversidades climáticas: 4 , 64
Afeto: 10 , 77 , 103
Aguiar, Vera Teixeira de: 140 , 142 , 143, 147
Alarcão, Isabel: 77 , 86
Alienação: 58 , 69
Almeida, Patrícia Cristina Albieri de: 55 , 56 , 60, 63
Alves, André Luciano: 1 , 2 , 4 , 28 , 152
Análise de conteúdo: 28
Anos Iniciais: 18 , 20 , 35 , 38 , 78
Aprendizagem: 9 , 10, 12 , 21 , 22 , 24 , 25, 28 , 31, 35 , 36 , 38 , 39 , 40 , 41, 46 , 48 , 49 , 50 , 58 , 65 , 68 , 70 , 73, 76 , 77 , 78 , 80 , 81 , 82 , 85 , 87, 88 , 89 , 95, 96, 99, 107 , 108 , 109, 110 , 111, 137 , 148, 149
Arruda, Eucídio Pimenta: 106
Arte-educação: 72
Autonomia: 23 , 26 , 54 , 56 , 58 , 59 , 61, 62, 107 , 109, 117 , 118 , 119, 120, 122, 123, 132 , 133, 135 , 144
Autoavaliação: 78
Avaliação: 33, 36 , 40, 78 , 81 , 95 , 98, 104, 106

B

Base Nacional Comum Curricular (BNCC): 5 , 7 , 46 , 48 , 51
Basso, Itacy Salgado: 25 , 26
Bazzo, Walter Antonio: 46 , 51
Bitencourt Cardoso, Josete: 4 , 9

BNCC-formação: 5

Brancher, Vantoir Roberto: 4 , 9 , 10, 14 , 153

Bullying: 45

C

Carbello, Sandra Regina Cassol: 21 , 26

Carreira docente: 4, 16 , 22, 53 , 54 , 55 , 59, 60 , 61 , 75, 76 , 77 , 80 , 81, 85, 86

Castoriadis, Cornelius: 9

Cauduro, Maria Teresa: 28 , 41

Clandinin, D. Jean: 17 , 26

Classroom (plataforma): 43 , 49

Coletividade: 4, 6 , 11 , 31 , 33 , 36 , 39, 40 , 53 , 54, 61 , 62 , 116 , 117, 119 , 123

Competências: 5 , 49, 51, 54, 58, 76, 80 , 101, 103, 116, 120, 121, 122, 123, 127

Comunicação: 33, 36, 48, 68, 70, 81 , 92 , 94 , 101, 118 , 133 , 143

Comunidade escolar: 21 , 48 , 78 , 80 , 103 , 104 , 106, 116 , 117 , 118 , 119, 120 , 121, 122, 123, 127, 132, 133, 134 , 137

Conhecimento: 5 , 6 , 9, 10, 12 , 13 , 22, 24 , 25, 30 , 32, 39, 40 , 41 , 45, 46 , 49 , 57, 58 , 59 , 61, 62, 77, 78 , 80 , 82, 85 , 86, 87, 88 , 90, 92 , 93 , 94, 96, 97 , 98 , 100, 136 , 142 , 143, 147 , 149

Conselho Nacional de Educação (CNE): 4 , 5 , 7

Contexto: 4, 5 , 6 , 9, 10, 12, 16 , 17 , 21, 22 , 25, 26, 28, 30, 32, 33, 35, 38 , 39, 40, 48, 54, 58, 59, 60 , 61, 62, 63, 64, 76 , 77, 82 , 97 , 106 , 115, 117, 120, 122, 123, 127, 134, 146, 149, 153, 155

Coordenação Pedagógica: 4 , 75 , 81 , 83 , 84

Cotidiano: 4, 25 , 30 , 35, 58, 61, 65 , 75 , 76, 106, 119 , 127, 129 , 132

COVID-19: 4 , 27 , 100 , 101, 102, 105 , 108

Criatividade: 9 , 26 , 72, 81 , 109 , 119, 142

Cunha, Maria Isabel da: 10 , 14

Currículo: 6 , 27 , 58, 146 , 147

Curso de GeoGebra: 4 , 87 , 88, 90, 92 , 94, 95 , 96, 97 , 98

Curso Normal: 18 , 19 , 20, 22 , 27

Cury, Carlos Roberto Jamil: 119 , 125 , 138

D

Democracia: 29, 104, 106, 113 , 114 , 115 , 116, 117 , 118 , 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 127, 129 , 130, 131 , 132 , 133 , 134, 135, 136, 138

Desenvolvimento profissional: 12 , 33 , 60 , 62 , 81 , 85, 93, 127

Desigualdade: 105 , 107 , 110

Diálogo: 4, 5 , 6, 9, 25 , 39, 58 , 59 , 61, 65 , 66 , 87, 88, 92 , 94 , 96, 97 , 98 , 99, 121, 122, 127, 132, 133 , 134 , 149, 152

Didática: 22 , 25, 27 , 58, 78

Direito à tecnologia: 4 , 43

Docência: 1, 2, 4, 6 , 9, 10, 12, 16 , 17 , 18 , 21 , 22, 23, 24, 25 , 26 , 27, 28, 30, 31, 35, 36, 38 , 39, 40, 41 , 43, 46 , 53, 54 , 55 , 56, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66 , 75, 76, 77, 80 , 81, 82, 85 , 86, 87, 88 , 89 , 90, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 107, 108, 109, 111, 116, 121, 122, 127, 130, 131, 132, 134, 135, 137, 142, 145, 146, 148, 149, 153, 154, 155

Duarte Jr, João Francisco: 69, 72

E

Educação: 1, 2, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 12, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 35, 36, 39, 41, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 97, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 141, 142, 143, 145, 146, 147, 148, 149, 152, 153, 154, 155

Educação Básica: 4, 5 , 6 , 16, 17 , 19 , 20, 22 , 25, 28, 29, 30, 54, 64 , 65, 66, 70, 87, 105, 113, 114, 116, 130

Educação Digital: 43 , 46 , 49, 51

Educação Infantil: 18 , 19 , 20, 21

Empoderamento: 28, 39, 40

Engajamento profissional: 5 , 28, 33, 36, 59, 60, 61 , 62, 80 , 81 , 123

Ensino: 4, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 38, 39, 41, 44, 45, 46, 47, 50, 54, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 85, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 104, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 116, 117, 118, 127, 130, 132, 140, 141, 142, 143, 145, 146, 148, 149, 152, 153, 154, 155

Ensino Fundamental: 18 , 20 , 28 , 32 , 35 , 38 , 72 , 78 , 83 , 140, 142

Escola: 5, 6, 9, 10, 11, 12, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 53, 54, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 97, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 140, 141, 142, 143, 145, 146, 147, 149, 152, 153

Escola Normal: 18 , 19 , 22 , 25, 27

Escola Pública: 28, 29, 30, 32 , 33, 41 , 43, 44, 49, 50 , 54, 58, 59, 60, 61, 62, 104 , 113, 114, 116, 117, 132, 136

Escuta: 64, 66 , 73

Estresse: 35 , 81

Ética: 5, 6 , 18 , 22 , 48 , 72 , 89, 148, 151

Evasão: 54 , 106 , 108, 109

Experiência: 1, 2, 4, 5, 6, 9, 10, 12, 16, 17, 18, 21, 25, 26, 28, 29, 30, 32, 35, 41, 43, 44, 57, 58, 59, 62, 64, 65, 66, 68, 70, 73, 75, 76, 77, 80, 81, 82, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 94, 96, 97, 106, 107, 109, 110, 111, 120, 127, 130, 132, 140, 141, 142, 145, 146, 148, 153

F

Fazenda, Ivani: 140 , 143

Ferry, Giles: 12 , 15

Formação continuada: 4, 5 , 6, 9, 10 , 11, 28, 29, 30, 31, 32, 33 , 35, 36 , 38, 41, 43, 44, 45, 54, 58, 59, 61, 62, 65, 70, 77, 87, 89, 90, 93, 104, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 116, 120, 121, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 146, 147, 148

Formação de professores: 1, 2, 4, 5, 6, 9, 10, 12, 14, 25, 28, 29, 30, 32, 41, 43, 44, 45, 46, 49, 50, 53, 54, 55, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 70, 72, 73, 75, 76, 77, 80, 82, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 113, 114, 116, 117, 120, 121, 122, 123, 124, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 140, 141, 142, 145, 146, 148, 149, 152, 153, 154, 155

Formação docente: 4, 5, 9, 10, 16, 22, 25, 26, 27, 30, 43, 44, 45, 46, 49, 50, 53, 54, 55, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 70, 72, 73, 75, 76, 77, 80, 82, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 107, 108, 109, 111, 113, 114, 116, 117, 120, 121, 122, 123, 124, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 140, 141, 142, 145, 146, 148, 149

Formação inicial: 5, 6, 9, 10, 17, 25, 43, 44, 45, 54, 57, 58, 61, 62, 65, 66, 82, 85, 89, 90, 120, 121, 122

Formação permanente: 6, 9, 10, 11, 12, 13, 54, 58, 65, 78, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100

Foucault, Michel: 135, 138

Franco, Maria Amélia Santoro: 33, 36, 41, 42

Freire, Madalena: 7, 42

Freire, Paulo: 6, 7, 40, 42, 44, 45, 54, 56, 60, 63, 64, 65, 68, 69, 70, 72, 73, 76, 77, 82, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 127, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 138

Freitas, Katia: 117, 118, 125

G

Gadotti, Moacir: 75, 76, 80, 82, 86

Gatti, Bernardete A.: 4, 16, 28, 58, 60, 63, 78, 82, 86, 120, 121, 122

Gauthier, Clermont: 16, 22, 26

GeoGebra: 4, 87, 88, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98

Gestão: 4, 12, 21, 24, 45, 48, 54, 66, 70, 78, 80, 83, 84, 85, 86, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 110, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 152, 153, 154, 155

Gestão Democrática: 4, 5, 26, 101, 103, 104, 106, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138

Gibbs, Graham: 28, 42

Guareschi, Pedrinho: 39, 42

Guimarães, Carlos Antônio Fragoso: 69, 70, 72

H

Haviaras, Mariana: 50, 52

Hernández, Fernando: 140, 143

Huberman, Michael: 53, 54, 55, 63

I

Identidade docente: 4, 6, 21, 53, 54, 56, 59, 60, 61, 62, 65, 85

Imbernón, Francisco: 4, 12, 14, 15, 16, 25, 27, 46, 49, 52, 58, 60, 63, 76, 78, 82, 86, 87, 89, 90, 91, 93, 96, 97, 100, 102, 107, 109, 111, 138, 140, 142, 143, 145, 146, 148, 149

Inclusão: 35, 38, 39, 40, 81, 113, 116, 117, 120, 121, 122, 123, 152, 155

Indisciplina: 39, 40

Inovação: 12, 33, 55, 87, 88, 90, 134, 143

Instituições: 5, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 17, 18, 19, 21, 22, 25, 28, 30, 41, 44, 45, 54, 58, 62, 66, 76, 90, 92, 129, 131, 148, 152

Interdisciplinaridade: 38, 140

Inteligência Artificial (IA): 46

J

Jornalismo: 77

Junior, Celestino Alves da Silva: 4, 63, 86

K

Kairós: 9, 13, 66, 67, 68, 69, 72

L

Larrosa, Jorge: 16, 17, 27

Leitura: 5, 6, 9, 24, 25, 43, 66, 78, 81, 110, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149

Lei de Diretrizes e Bases (LDB): 19, 30, 84, 104, 113, 116

Lessard, Claude: 27, 58, 63

Lewin, Kurt: 28

Libâneo, José C.: 84, 86, 100, 103, 107

Licenciatura: 10, 19, 21, 27, 54, 58, 77, 88, 153, 154, 155

Liderança: 84, 85, 105, 119, 121

Lück, Heloísa: 100, 102, 103, 107, 115, 117

M

Magistério: 5, 18, 19, 56, 63

Manifesto da Educação Nova: 30

Matemática: 88, 90, 93, 153

Memórias: 66, 76, 128

Metodologia: 35, 36, 38, 40, 44, 46, 49, 70, 87, 88, 89, 90, 93, 97, 101, 105, 107, 109, 111, 116, 142, 143, 148

Minayo, Maria Cecília de Souza: 28, 42

Morin, Edgar: 47, 69, 72, 73

Motivação: 35, 36, 38, 39, 40, 44, 45, 47, 70, 81, 85, 87, 89, 93, 96, 99, 103, 105

N

Narrativas: 10, 14, 16, 17, 26, 53, 54

Nativos digitais: 46

Nogueira, Nilbo Ribeiro: 140, 143, 144

Nóvoa, António: 4, 6, 9, 16, 18, 27, 45, 46, 47, 53, 54, 56, 57, 58, 62, 63, 64, 66, 68, 71, 72

O

Observação participante: 28, 33, 36

Organização escolar: 4, 21, 100, 101, 103, 106, 107, 120, 129, 148

P

Pandemia: 4, 43, 45, 84, 100, 101, 102, 105, 106, 107, 108, 109, 110

Paro, Vitor Henrique: 100, 103, 107, 129

Participação: 21, 39, 44, 58, 71, 84, 85, 96, 113, 114, 116, 117, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 148, 152

Pedagogo: 21, 75, 152, 153, 155

Pedagogia: 19, 21, 27, 58, 61, 76, 85, 87, 152, 153

Pereira, J.E.D.: 11, 15

Pesquisa-ação: 4, 28, 29, 33, 41, 90, 92, 148, 151

Piletti, Nelson: 83, 86

Pimenta, Selma Garrido: 63, 85, 86

Planejamento: 11, 12, 33, 36, 39, 40, 41, 78, 83, 107, 109, 110, 118, 132

Plano Estadual de Educação (PEE): 20

Plano Nacional de Educação (PNE): 113, 116

Política Nacional de Educação Digital (PNED): 43, 46, 49, 51

Políticas públicas: 4, 6, 12, 46, 62, 65, 100, 116, 125, 129, 130, 132, 152

Prática docente: 4, 6, 16, 18, 21, 23, 26, 28, 29, 31, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 50, 53, 54, 55, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 76, 77, 78, 80, 82, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 107, 108, 109, 111, 116, 121, 122, 127, 130, 131, 132, 134, 135, 137, 142, 145, 146, 148, 149, 153, 154, 155

Práxis: 16, 26, 27, 73, 134

Precarização do trabalho docente: 5, 60, 61

Professor iniciante: 4, 53, 54, 56, 60, 62, 63, 65, 75

Professores: 1, 2, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 49, 50, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 70, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91,

92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 104, 105, 107, 108, 109, 111, 113, 114, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 140, 141, 142, 143, 145, 146, 147, 148, 149, 152, 153, 154, 155

Profissionalização: 4, 16, 89, 107

Projeto Político Pedagógico (PPP): 45, 104, 116, 118, 129

Protagonismo: 10, 45, 46, 48, 87, 90

Q

Qualidade da educação: 6, 28, 30, 31, 39, 40, 50, 61, 62, 64, 65, 70, 72, 80, 82, 85, 87, 89, 93, 110, 113, 116, 120, 123, 127, 129, 130, 132, 145, 146

Qualidade do ensino: 31, 50, 64, 66, 70, 72, 132, 145

Questionários: 28, 33

R

Raymond, Danielle: 60, 63

Reflexão: 5, 6, 11, 13, 16, 18, 25, 26, 28, 30, 31, 33, 36, 39, 40, 41, 44, 46, 48, 58, 62, 64, 65, 69, 75, 76, 78, 87, 89, 90, 93, 102, 110, 120, 121, 123, 134, 140, 141

Refugiados climáticos: 64, 66, 67, 70, 71

Residência Pedagógica: 54

Resoluções CNE: 4, 5, 7

Rigolon, Walkiria de Oliveira: 60, 63

S

Saberes docentes: 4, 6, 10, 21, 22, 26, 53, 58, 60, 61, 62, 65, 76, 82, 85, 86, 88

Sacristán, José Gimeno: 129

Sala de aula: 4, 10, 11, 24, 38, 39, 43, 44, 45, 46, 49, 60, 64, 70, 75, 76, 77, 80, 81, 82, 85, 86, 88, 93, 95, 99, 110, 129, 143

Sanchez Vázquez, Adolfo: 16, 23, 26

Santos, Lucíola Licínio de C. P.: 30, 42

Saraiva, Juracy Assmann: 78, 86

Saviani, Dermeval: 19, 27, 30

Supervisão Escolar: 32, 36, 78, 153

Sumário: 3, 4

T

Tardif, Maurice: 4, 6, 7, 16, 22, 27, 53, 58, 60, 63

Tecnologia: 4, 21, 31, 38, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 58, 81, 99, 101, 105, 107, 108, 109, 110, 120, 153

Tempo: 4, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 22, 25, 27, 29, 30, 32, 54, 56, 58, 60, 61, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 76, 77, 82, 85, 88, 93, 106, 115, 140, 141

Teoria e prática: 6, 9, 30, 41, 57

Thiollent, Michel: 28, 42

Trabalho docente: 4, 5, 22, 25, 39, 40, 53, 58, 60, 61, 62, 75, 76, 82, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 107, 108, 109, 111, 116, 121, 122, 127, 130, 131, 132, 134, 135, 137, 142, 145, 146, 148, 149

Trajetória docente: 4, 16, 60, 75

U

Uergs (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul): 1, 2, 4, 11, 24, 64, 66, 152, 153, 154, 155

Universidade: 6, 9, 12, 19, 21, 24, 25, 27, 44, 49, 53, 54, 57, 58, 59, 61, 62, 64, 65, 66, 70, 73, 77, 88, 92, 115, 152, 153, 154

V

Vaillant, Denise: 40, 42

Valorização da docência: 5, 53, 56, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 89, 121, 122

Vasconcellos, Celso dos Santos: 38, 42, 129

Veloso, Caetano: 66, 73

Vieira, Ricardo Stanziola: 127, 129

Violência: 45

W

(Não foram encontrados verbetes para esta letra)

X

(Não foram encontrados verbetes para esta letra)

Y

(Não foram encontrados verbetes para esta letra)

Z

(Não foram encontrados verbetes para esta letra)

