



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE CIÊNCIAS**

**GLEICIMAR FARIA TEIXEIRA**

**METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES  
DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**ANÁPOLIS**

**2021**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE CIÊNCIAS**

**GLEICIMAR FARIA TEIXEIRA**

**METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES  
DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação  
*Stricto Sensu* – Mestrado Profissional em Ensino de  
Ciências para obtenção do Título de Mestre em Ensino  
de Ciências.

Orientador: Prof. Dr. Plauto Simão de Carvalho

**ANÁPOLIS**

**2021**

## TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL (BDTD)

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, **CsA n.1087/2019** sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

### Dados do autor (a)

Nome Completo: Gleicimar Faria Teixeira

E-mail: gleicimarco@gmail.com

### Dados do trabalho

Título: Metodologias Ativas na Formação Continuada de Professores da Educação Básica

Data da Defesa 13/08/2021

### Tipo

Tese     Dissertação

**Programa:** Mestrado Profissional em Ensino de Ciências

Concorda com a liberação documento

SIM

NÃO

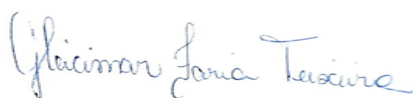
### Assinalar justificativa para o caso de impedimento e não liberação do documento:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

\* Em caso de não autorização, o período de embargo será de **até um ano** a partir da data de defesa. Caso haja necessidade de exceder este prazo, deverá ser apresentado formulário de solicitação para extensão de prazo para publicação, devidamente justificado, junto à coordenação do curso.

\* Período de embargo é de um ano a partir da data de defesa, prorrogável para mais um ano

Anápolis, 13/09/2021  
Local                      Data



Assinatura do autor (a)



Assinatura do orientador (a)

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UEG  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

FG556 Faria Teixeira, Gleicimar  
m Metodologias Ativas na Formação Continuada de  
Professores da Educação Básica / Gleicimar Faria  
Teixeira; orientador Plauto Simão de Carvalho. --  
Goiânia, 2021.  
165 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação  
Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) -- Câmpus  
Central - Sede: Anápolis - CET, Universidade Estadual  
de Goiás, 2021.

1. Formação Continuada. 2. Metodologias Ativas. 3.  
Aprendizagem Significativa. 4. Ensino Inovador. I.  
Simão de Carvalho, Plauto, orient. II. Título.

GLEICIMAR FARIA TEIXEIRA

METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES  
DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado  
Profissional em Ensino de Ciências da Universidade Estadual de Goiás,  
para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências, aprovada em 13 de agosto  
de 2021 pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:



[Plauto Carvalho \(Aug 13, 2021 10:50 ADT\)](#)

---

**Prof. Dr. Plauto Simão de Carvalho**  
Presidente  
Universidade Estadual de Goiás (UEG)



---

**Profa. Dra. Sabrina do Couto de Miranda**  
Membro Interno  
Universidade Estadual de Goiás (UEG)



---

**Profa. Dra. Lilian Cássia Bacich Martins**  
Membro Externo  
Instituto Singularidades, ISESP, Brasil

## **DEDICATÓRIA**

*Dedico este trabalho aos meus pais que sempre demonstraram a admiração e orgulho que tem por mim, me incentivando e apoiando nos momentos mais difíceis que passei. Obrigada pai e mãe de coração!*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que de alguma forma contribuíram e auxiliaram nesta etapa da minha vida.

Em especial agradeço:

A Deus, por ser minha fortaleza, meu refúgio, que por tantas vezes ao longo deste percurso me sustentou e me deu forças para continuar.

A toda minha família, pela compreensão de minha ausência em vários momentos, pelo incentivo e apoio durante a minha trajetória no mestrado.

Ao meu companheiro Marcos, que acima de tudo é um grande amigo, que sempre me apoiou e incentivou.

Aos professores do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* – Mestrado Profissional em Ensino de Ciências.

As professoras que fizeram parte da Banca de Qualificação, a professora Dra. Sabrina do Couto de Miranda e a professora Dra. Lilian Cassia Bacich Martins, pelos apontamentos e contribuições que enriqueceram este trabalho.

Ao meu professor orientador Dr. Plauto de Simão Carvalho, pela forma como conduziu este trabalho, pela compreensão, confiança e principalmente por acreditar que eu seria capaz de chegar ao final do mestrado. Serei eternamente grata.

Aos colegas de mestrado, em especial Regiane Menezes que sempre me ouviu com carinho e atenção, apoiando-me nos momentos de angústia e a Raquel Cotrim pelo apoio e colaboração para a realização desta pesquisa.

A minha amiga Maria Aparecida Oliveira Paula, pelo apoio e incentivo, pelo companheirismo e por acreditar que eu seria capaz de concluir o mestrado.

## RESUMO

Neste estudo abordamos perspectivas da formação continuada de professores em contraposição às formações continuadas padronizadas, replicadas e insípidas para o professor sem que seja considerado suas experiências prévias. No desenvolvimento desta proposta buscamos alinhar o tema da formação continuada de professores com a abordagem das metodologias ativas e aprendizagem significativa. Portanto, desenvolvemos uma argumentação teórico-prática pela identificação de uma ponte conceitual entre as abordagens das metodologias ativas e aprendizagem significativa na perspectiva da formação continuada de professores. Neste contexto, configurou-se os seguintes problemas da pesquisa: De que maneira as metodologias ativas, na perspectiva da aprendizagem significativa, podem contribuir com a melhoria dos processos de formação continuada de professores, com vista a ressignificação da prática docente? Esta dissertação foi estruturada em quatro capítulos: No **capítulo 1: Formação Continuada de Professores** – almejamos por objetivo discutir a formação de professores, com ênfase na formação continuada, buscando entender acerca da temática desde as dimensões legais, políticas, pedagógicas e didáticas. Neste capítulo foi desenvolvida uma coletânea de informações sobre leis, programas e metas para a formação continuada de professores; assim, contextualizamos a formação continuada, a partir da análise documental documentos oficiais (leis, decretos, portarias e programas) referente à política de formação de professores. Abordamos sobre a formação continuada de professores na perspectiva da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e na Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Apresentaremos as contribuições da literatura apoiando-se em autores que são referência na temática e cujas contribuições corroboram com os documentos norteadores da educação básica, para uma nova perspectiva de formação continuada de professores. No **capítulo 2 – Formação de Professores na perspectiva da Aprendizagem Significativa pela abordagem das Metodologias Ativas** - descrevemos o referencial teórico buscando aporte sobre a formação de professores no contexto das metodologias ativas, sendo este essencial para o desenvolvimento desta pesquisa. Já no **capítulo 3 - A disciplina MAAS - experiências prévias na perspectiva de professores da educação básica sobre Metodologias Ativas e Aprendizagem Significativa** - pretende-se neste capítulo, socializar e apresentar, no contexto do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Ensino de Ciências - PPEC da Universidade Estadual de Goiás –



UEG, os desafios e contribuições oportunizadas pela disciplina Metodologias Ativas e Aprendizagem Significativa (MAAS), para a formação continuada e desenvolvimento profissional docente. Finalmente, por se tratar de uma dissertação no âmbito de um Programa de Mestrado Profissional, o **capítulo 4 – Apresentação do Produto Educacional – Projeto/Oficina para professores formadores** – tem por finalidade apresentar o produto educacional: Projeto Oficina Formativa intitulado: Formação Continuada de Professores: Por um Ensino Inovador, Ativo e Significativo, elaborado a partir do estudo realizado acerca da temática central desta pesquisa que é a Formação Continuada de Professores na perspectiva das metodologias ativas.

**Palavras-chave:** Formação Continuada. Metodologias Ativas. Aprendizagem Significativa. Ensino Inovador.

## ABSTRACT

In this study, we intend to debate new perspectives on the continuing education of teachers as opposed to standardized, replicated and insipid continuing education for teachers without considering their previous experiences. In developing this proposal, we seek adherence to the redefinition of this theme under the approach of active methodologies and meaningful learning. Therefore, we will develop a theoretical-practical argument by identifying a conceptual bridge between the approaches of active methodologies and meaningful learning from the perspective of continuing teacher education. In this context, the following research problems were configured: How can active methodologies, from the perspective of meaningful learning, contribute to the improvement of the continuing education processes of teachers, with a view to resignifying the teaching practice? This study, development, is structured in 4 chapters: In **chapter 1: Continuing Teacher Education** - we aim to discuss teacher education, with an emphasis on continuing education, seeking to understand about the theme from the legal, political, pedagogical dimensions and didactic. In this chapter, a collection of information on laws, programs and goals for the continuing education of teachers will be developed. Thus, we contextualize continuing education, based on the analysis of official documents such as laws, decrees, ordinances and programs related to teacher education policy. We discuss the continuing education of teachers from the perspective of the Common National Curriculum Base (BNCC), the Common National Base for Initial Training of Basic Education Teachers (BNC-Training) and the Common National Base for the Continuing Training of Basic Education Teachers (BNC-Continuing Education). We will present the contributions of the literature based on authors who are reference in the subject and whose contributions corroborate the guiding documents of basic education, for a new perspective of continuing education for teachers. In **chapter 2 - Teacher Education in the Meaningful Learning perspective through the Active Methodology approach** - we intend to describe the theoretical framework, seeking input on teacher education in the context of active methodologies, which is essential for the development of this research. In **chapter 3 - The MAAS discipline - previous experiences from the perspective of basic education teachers on Active Methodology and Meaningful Learning** - this chapter intends to socialize and present, in the context of the Postgraduate Program Stricto-Sensu Professional Masters in Teaching of Sciences - PPEC of the State University of Goiás - UEG, the challenges and contributions made possible by the Active Methodologies and Meaningful Learning (MAAS) discipline for continuing education

and professional teacher development. Finally, as it is a dissertation within a Professional Master's Program, we intend to develop in **chapter 4 - Presentation of the Educational Product - Project/Workshop for teacher trainers** - this chapter aims to present the educational product: Training Workshop Project entitled: Continuing Teacher Education: For an Innovative, Active and Meaningful Teaching, elaborated from the study carried out on the central theme of this research, which is the Continuing Teacher Education from the perspective of active methodologies.

**Keywords:** Continuing Education. Active Methodologies. Meaningful Learning. Innovative Teaching.

## RESUMEN

En este estudio pretendemos debatir nuevas perspectivas sobre la formación continua del profesorado frente a la formación continua estandarizada, replicada e insípida del docente sin tener en cuenta sus experiencias previas. En el desarrollo de esta propuesta, buscamos la adhesión a la redefinición de esta temática bajo el enfoque de metodologías activas y aprendizajes significativos. Por lo tanto, desarrollaremos un argumento teórico-práctico identificando un puente conceptual entre los enfoques de las metodologías activas y el aprendizaje significativo desde la perspectiva de la formación continua del profesorado. En este contexto, se configuraron los siguientes problemas de investigación: ¿Cómo pueden las metodologías activas, desde la perspectiva del aprendizaje significativo, contribuir a la mejora de los procesos de formación continua de los docentes, con miras a resignificar la práctica docente? Este estudio, desarrollo, está estructurado en 4 capítulos: En el **capítulo 1: Formación Docente Continuada** - buscamos discutir la formación docente, con énfasis en la formación continua buscando comprender el tema desde las dimensiones jurídica, política, pedagógica y didáctica. En este capítulo, se desarrollará una colección de información sobre leyes, programas y metas para la educación continua de los maestros. Así, contextualizamos la educación continua, a partir del análisis de documentos oficiales como leyes, decretos, ordenanzas y programas relacionados con la política de formación docente. Discutimos la formación continua de docentes desde la perspectiva de la Base Curricular Nacional Común (BNCC), la Base Nacional Común para la Formación Inicial de Profesores de Educación Básica (BNC-Formación) y la Base Nacional Común para la Formación Continuada de Profesores de Educación Básica (BNC-Educación Continua). Presentaremos los aportes de la literatura a partir de autores que son referencia en la asignatura y cuyas aportaciones corroboran los documentos rectores de la educación básica, para una nueva perspectiva de formación continua para docentes. En el **capítulo 2 - La formación del profesorado en la perspectiva del aprendizaje significativo a través del enfoque de la Metodología Activa** - pretendemos describir el marco teórico, buscando insumos sobre la formación del profesorado en el contexto de las metodologías activas, fundamental para el desarrollo de esta investigación. En el capítulo **3 - La disciplina MAAS - experiencias previas desde la perspectiva de los docentes de educación básica sobre Metodología Activa y Aprendizaje Significativo** - este capítulo pretende socializar y presentar, en el contexto del Programa de Postgrado Stricto-Sensu Profesional Maestría en Enseñanza de las Ciencias - PPEC de la Universidad Estadual de Goiás

- UEG, los desafíos y aportes que la disciplina de Metodologías Activas y Aprendizaje Significativo (MAAS) posibilita para la formación continua y el desarrollo profesional docente. Finalmente, al tratarse de una disertación dentro de un Programa de Maestría Profesional, pretendemos desarrollar en el **capítulo 4 - Presentación del Producto Educativo - Proyecto / Taller para formadores de docentes** - este capítulo tiene como objetivo presentar el producto educativo: Proyecto de Taller de Formación titulado: Docente Continuo Educación: para una enseñanza innovadora, activa y significativa, elaborado a partir del estudio realizado sobre el tema central de esta investigación, que es la formación continua del profesorado desde la perspectiva de las metodologías activas.

**Palabras clave:** Educación Continua. Metodologías Activas. Aprendizaje Significativo. Enseñanza Innovadora.

## LISTAS DE FIGURAS

<b>Figura 1-1 – Perspectiva da formação continuada de professores neste estudo.....</b>	<b>19</b>
<b>Figura 1-2 – A perspectiva da formação continuada pela abordagem das metodologias ativas e aprendizagem significativa.....</b>	<b>20</b>
<b>Figura 3-1 – Formação de professores na perspectiva das metodologias ativas.....</b>	<b>69</b>
<b>Figura 5-1 – Programação da Oficina.....</b>	<b>101</b>

## LISTAS DE QUADROS

<b>Quadro 4-1 Narrativas dos mestrandos das turmas de 2019 e 2020, sobre as inovações educacionais.....</b>	<b>85</b>
<b>Quadro 4-2 Narrativas dos mestrandos das turmas de 2019 e 2020, referente ao material de estudo sobre o método Sala de aula invertida.....</b>	<b>90</b>
<b>Quadro 4-3 Sistematização das questões/respostas abordadas no questionário.....</b>	<b>93</b>
<b>Quadro 5-1 Módulo I – O que fazer na Prática da Formação.....</b>	<b>105</b>
<b>Quadro 5-2 Reflexão acerca da questão: como podemos promover momentos de aprendizagem na formação continuada.....</b>	<b>107</b>
<b>Quadro 5-3 Impressões dos cursistas referentes ao estudo do Módulo I.....</b>	<b>108</b>
<b>Quadro 5-4 Apresentação do Módulo II.....</b>	<b>109</b>
<b>Quadro 5-5 Unidades Escolares que participaram da atividade.....</b>	<b>111</b>
<b>Quadro 5-6 Avaliação dos cursistas referente ao estudo do Módulo II.....</b>	<b>112</b>
<b>Quadro 5-7 Apresentação do Módulo III.....</b>	<b>113</b>
<b>Quadro 5-8 Avaliação dos cursistas referente ao Módulo III.....</b>	<b>114</b>
<b>Quadro 5-9 Apresentação do Módulo IV.....</b>	<b>115</b>

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 2-1 - Percentual de professores da educação básica por modalidade de pós-graduação - Brasil.....</b>	<b>40</b>
<b>Tabela 2-2 - Percentual de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada - Brasil. ....</b>	<b>40</b>
<b>Tabela 2-3 - Percentual de professores da educação básica por modalidade de pós-graduação - Goiás. ....</b>	<b>40</b>
<b>Tabela 2-4 - Percentual de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada - Goiás.....</b>	<b>41</b>



## SUMÁRIO

<b>MEMORIAL ACADÊMICO</b> .....	18
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	19
1.1 A Perspectiva da Formação de Professores .....	19
<b>1.1.1 Estrutura da dissertação</b> .....	26
1.2 REFERÊNCIAS .....	28
<b>2 CAPÍTULO 1 - FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES</b> .....	30
2.1 Resumo.....	30
2.2 Introdução .....	30
2.3 Objetivos .....	32
2.4 Metodologia .....	32
2.5 A Formação Continuada de professores segundo a Legislação e os Programas de formação .....	33
2.6 Formação de Professores da Educação Básica na perspectiva da BNCC, BNC-Formação e BNC - Formação Continuada .....	47
2.7 Referenciais para uma nova perspectiva de Formação Continuada de Professores.....	54
2.8 Considerações .....	59
2.9 Referências.....	59
<b>3 CAPÍTULO 2 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA PELA ABORDAGEM DAS METODOLOGIA ATIVAS</b> <b>62</b>	
3.1 Resumo.....	62
3.2 Introdução .....	62
3.3 Objetivo.....	64
3.4 Metodologia .....	65
3.5 Formação Continuada de Professores na perspectiva das Metodologias Ativas para uma aprendizagem significativa .....	65

3.6	Considerações Finais.....	72
3.7	Referências.....	73
<b>4</b>	<b>CAPÍTULO 3 - A DISCIPLINA MAAS - EXPERIÊNCIAS PRÉVIAS NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE METODOLOGIA ATIVAS E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA .....</b>	<b>77</b>
4.1	Introdução .....	77
4.2	Objetivo.....	79
4.3	Metodologia .....	79
4.4	Considerações finais.....	96
4.5	REFERÊNCIAS.....	97
<b>5</b>	<b>CAPÍTULO 4 - APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL – OFICINA PARA PROFESSORES FORMADORES - FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: POR UM ENSINO INOVADOR ATIVO E SIGNIFICATIVO .....</b>	<b>100</b>
5.1	Desenvolvimento da Oficina.....	103
<b>5.1.1</b>	<b>Descrição dos Módulos .....</b>	<b>106</b>
5.1.1.1	Módulo I.....	106
5.1.1.2	Módulo II.....	110
5.1.1.3	Módulo III .....	114
5.1.1.4	Módulo IV .....	117
5.2	Conclusão.....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
5.3	Referências.....	121
<b>6</b>	<b>APÊNDICE.....</b>	<b>123</b>
6.1	APÊNDICE A.....	123
<b>6.1.1</b>	<b>Reflexão Documentada .....</b>	<b>123</b>
6.2	APÊNDICE B .....	147
<b>6.2.1</b>	<b>Projeto Oficina Formativa .....</b>	<b>147</b>

## MEMORIAL ACADÊMICO

Minha trajetória na educação iniciou em 1998, ano em que participei de um concurso público para professor do Estado de Goiás. No ano de 1999 fui efetivada no cargo de professora da educação básica na Rede Estadual de Educação de Goiás. Quando iniciei a regência de sala de aula, era portadora apenas do curso normal (Magistério), assim, comecei a docência ministrando aulas de ciências de 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Vale ressaltar que foi dando aulas de ciências que me interessei por essa área. Em 2004, concluí a graduação no curso de Licenciatura em Biologia, na Universidade Estadual de Goiás - UEG. Logo, passei a ministrar aulas também no ensino médio. Anos depois me especializei em Gestão da Educação Pública, pela Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF.

Durante os anos de 1999 a 2011, além da regência de sala de aula, tive oportunidade de assumir várias funções na unidade escolar como Coordenação Pedagógica, de Turno e Vice-diretora. No ano de 2011 fui convidada a fazer parte da equipe do Núcleo Pedagógico da Secretaria de Estado da Educação de Goiás - Seduc, onde tive a oportunidade de participar da elaboração, organização e na realização de formações oferecidas pela Seduc aos profissionais da educação de Goiás. Pude nesse período conhecer, nos bastidores, os desafios e dificuldades enfrentadas pelos formadores na realização das formações.

Assim, diante da minha inquietação e percebendo a necessidade de aprimoramento, bem como melhorar a minha prática docente, ingressei em 2019 no Programa de Pós-graduação *Stricto-Sensu* Mestrado Profissional em Ensino de Ciências - PPEC, na Universidade Estadual de Goiás – UEG. A maior motivação em ingressar no referido Programa foi o fato de que uma das linhas de pesquisa do PPEC está relacionada à formação de professores, a qual desejo me aperfeiçoar e desenvolver minha pesquisa.

Como professora há 21 anos na educação básica, e por fazer parte da equipe do Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação da Seduc/Goiás, percebo a importância e a necessidade em melhorar as propostas de formação dos professores, de forma que estas possam auxiliar o docente na reflexão, bem como, na ressignificação das práticas pedagógicas. Diante desse contexto, manifestou-se a vontade em desenvolver esse trabalho, pois acredito que essa pesquisa irá contribuir com a formação de professores da educação básica, uma vez que se pretende empregar uma prática diferenciada a partir da utilização de metodologias ativas e significativas de ensino e aprendizagem.

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 A PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A motivação para este estudo consiste em debater novas perspectivas para a formação continuada de professores. Não existe mais espaço para formações padronizadas e replicadas, insípidas, executadas por especialistas que trazem soluções mágicas e infalíveis e que o professor seja um ser desprovido de experiências prévias (IMBERNÓN, 2010). Na busca de novas perspectivas, debatemos o tema formação continuada neste estudo em uma abordagem didático-pedagógica voltada para as metodologias ativas e aprendizagem significativa.

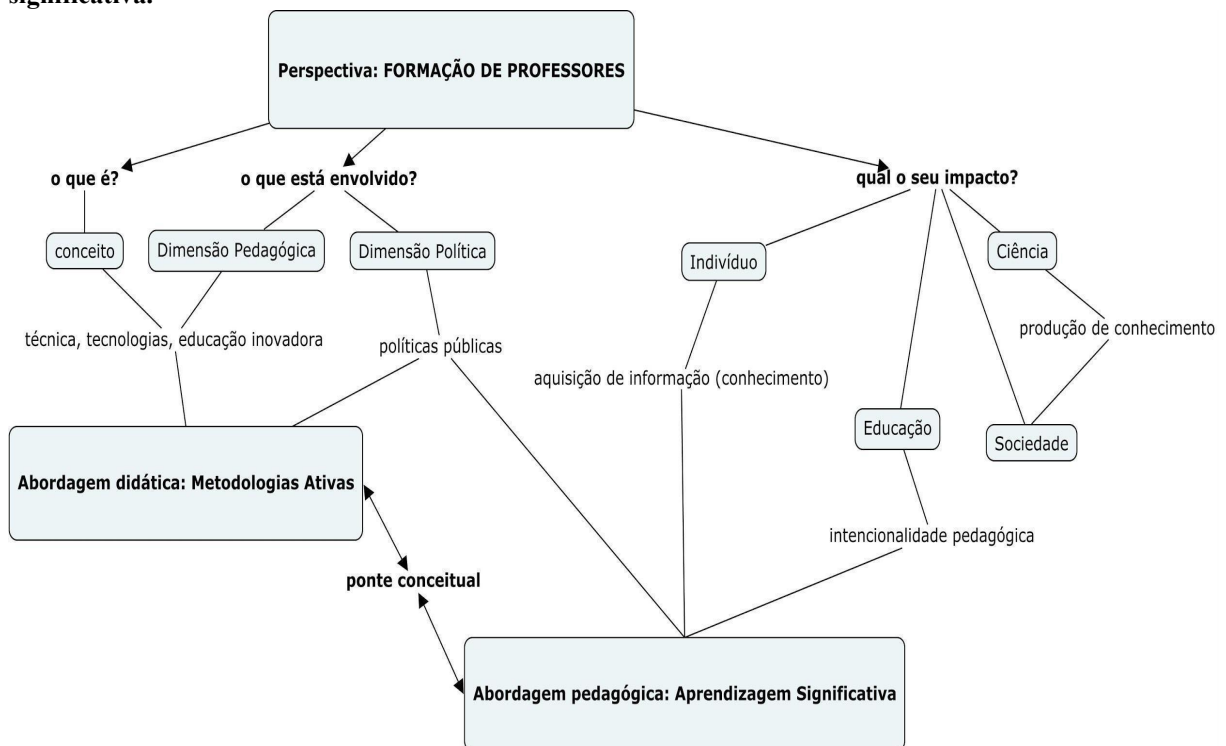
Considerando a importância deste tema para a Educação, assumimos uma perspectiva da formação continuada que envolve entender três aspectos (Figura 1-1): o que é, o que está envolvido, e qual o impacto da formação continuada de professores? A busca por respostas ou ressignificação individual deste tema foi desenvolvido neste estudo sob a abordagem das metodologias ativas e aprendizagem significativa (Figura 1-2).

**Figura 1-1 - Perspectiva da formação continuada de professores neste estudo.**



Fonte: Autora. Produzido com o CmapTools - versão online em: <https://cmapscloud.ihmc.us:443/rid=1VZH0C5LH-1DLZCW2-9M/Figura%201.cmap>.

**Figura 1-2 - A perspectiva da formação continuada pela abordagem das metodologias ativas e aprendizagem significativa.**



Fonte: Autora. Produzido com o CmapTools - versão online em: <https://cmapscloud.ihmc.us:443/rid=1VZHRM9NZ-Z21WC7-4DJ/Figura%202.cmap>.

Destarte, uma ponte conceitual entre as abordagens das metodologias ativas e aprendizagem significativa pode também se sobrepor à formação continuada de professores. Isto porque defendemos a ideia de que o próprio *design* da formação continuada de professores deve ser ativo e significativo, ao risco de não se obter a sensibilização, a contextualização, a relevância e a simpatia entre os atores envolvidos, elementos capazes de promover ações e ressignificações na prática docente em seu cotidiano árduo.

A formação continuada é uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/14 (BRASIL, 2014), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDB) (BRASIL, 1996), e também está previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2001), pela criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (BRASIL, 2004), Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica e Política Nacional de Formação de Professores pelo Decreto nº 6.755/2009, Plano Estadual de Educação de Goiás (PEE/GO), Lei nº 18.969, 22 de julho de 2015 (site: [https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa\\_legislacao/93357/lei-18969](https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/93357/lei-18969)).

Muitas destas políticas podem estar relacionadas à viabilidade de mecanismos de atualização e complementação docente, mas também para corrigir o grande percentual de professores sem formação adequada (MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015). Outro aspecto importante é o tema de formação de professores da educação básica como objeto de estudo e debates entre pesquisadores, formadores e entre os diversos setores da educação. Percebe-se que existe um certo consenso sobre a importância e a necessidade em melhorar as propostas de formação no sentido de adequá-las conforme proposto nos documentos que legitimam a educação nacional. Além disso, as propostas de formação devem ser constantemente repensadas, pois o contexto muda, a realidade sofre alterações com o tempo, os alunos são diferentes. Os desafios não são estáticos, mudam-se com o tempo, devendo os professores continuamente prepararem-se.

Contudo, as dificuldades encontradas para tais adequações são notórias, pois o que se percebe nos processos formativos é uma contradição entre o que está posto na legislação com o que é realizado nos programas de formação. Gatti (2008, p. 58) ressalta que:

[...] muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais, que seria o aprimoramento dos profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas [...] (GATTI, 2008, p.58).

Quando se trata de inovação no contexto educacional, deve-se compreendê-la de forma mais abrangente. Assim, conforme Carbonell (2002, p. 19), a inovação educacional é:

[...] um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade, sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E, por sua vez, introduzir, em uma linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino-aprendizagem, modelos didáticos e outras formas de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe (CARBONELL, 2003, p.19).

Vê-se, portanto, que ao projetar a formação continuada de professores é necessário estender as discussões a outros aspectos que atualmente têm sido tema de debate, como a reflexão sobre a prática, a dificuldade/resistência por parte do professor em aceitar as mudanças de paradigmas, a (des)contextualização dos processos formativos com o dia a dia docente e das instituições escolares.

Diante dessas considerações, percebe-se que para ocorrer mudanças efetivas na prática docente, os processos formativos devem estar alicerçados no contexto da realidade e experiência do professor, o que possibilitará a promoção do desenvolvimento humano e profissional. No entanto, ainda é comum ocorrer, como mencionado por Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010. p. 372), que:

[...] nas práticas do discurso sobre formação de professores, é frequente privilegiar a transmissão de teorias, valorizando apenas alguns pensamentos ideologicamente dominantes, em detrimento da complexidade dos conhecimentos derivados das experiências individuais e coletivas construídas ao longo da vida dos docentes e que são parte deles enquanto seres profissionais (ALVARADO-PRADA, FREITAS e FREITAS, 2010. p. 372).

Ainda segundo os autores, em oposição ao discurso acima descrito, faz-se necessário que “os processos formativos considerem as trajetórias docente, uma vez que elas trazem consigo as contradições da relação teoria-prática, se realizadas atividades para compreendê-las, é desenvolvido um processo de formação” (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 372). Neste sentido, Costa (2004) ratifica que, ao considerar as reais necessidades dos professores nos processos formativos, estes podem suscitar verdadeiras mudanças na prática e se constituir em uma aprendizagem significativa, uma vez que os estudos teóricos reverberam na realidade cotidiana e visam a resolver questões anteriormente identificadas pelos envolvidos.

Nesse contexto, Nóvoa (2002) afirma que a formação contínua deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente. Portanto, não cabe mais considerar o professor como figura isolada, mas sim inserido num corpo profissional e em uma instituição escolar. Sendo assim, de acordo com o autor, “falar de formação contínua de professores é falar da criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico” (NÓVOA, 2002, p. 39).

Todavia, alcançar o ideal na formação continuada, em que estas possam contribuir de forma significativa no ensino e na aprendizagem, é um problema a ser solucionado, uma vez que os processos formativos encontram-se centrados em complementar a formação inicial, para atender a demandas de conhecimentos específicos, para cumprirem políticas de governo, atender demandas de gestão e, geralmente, são formações de curta duração, descontínuas, ocorrendo com o propósito de cumprir exigências sociais/políticas. Corroborando a isso,

Alvarado-Prada; Freitas e Freitas (2010) afirmam que ter sucesso no ensino-aprendizagem mediante a formação continuada é um ideal que não poderá ser alcançado caso não se considere nessa formação as características dos professores, seus conhecimentos prévios, suas necessidades e expectativas pessoais e profissionais, seus contextos de trabalho, bem como a cultura elaborada pela instituição escolar em que eles atuam.

Destarte, ao considerar a experiência docente nos processos formativos, deve-se entender que não se trata apenas pensar na contribuição destas numa perspectiva pedagógica, uma vez que essa prática auxilia também na construção de saberes inerente à profissão. Nóvoa (2002) afirma que a formação contínua pode constituir um importante espaço de ruptura, estimulando o desenvolvimento profissional dos professores. Por isso falar de formação contínua é falar de uma autonomia contextualizada na profissão docente.

É fundamental que os professores se considerem sujeitos nos processos formativos, pois, como aponta Imbernón (2010, p. 11), “a formação continuada de professores passa pela condição de que estes vão assumindo uma identidade docente, o que supõe a aceitação do fato de serem sujeitos da formação, e não objetos dela, como meros instrumentos maleáveis e manipuláveis nas mãos dos outros”. Vale aqui destacar que a aprendizagem deve ser significativa para os docentes, da mesma forma que para os estudantes.

Portanto, é fundamental que os processos formativos oportunizem aos professores refletirem sobre a sua prática de forma crítica. Alinhado nessa premissa, Freire (2000, p.18) aponta que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. Dessa forma, é importante o professor analisar os seus propósitos, suas ações, os resultados alcançados, ponderar sobre o que é preciso melhorar, o que precisa mudar para que de fato seja oferecido aos estudantes melhores condições de aprendizagem e que esta seja significativa. Para tanto, “a formação contínua deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores meios que promovam um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participativa” (NÓVOA, 2002, p. 38).

Em vista disso, a formação de professores deve ser pensada, sem nos esquecermos a quem ela se destina e qual sua finalidade. O que se pretende é contribuir com a prática docente, oportunizar melhores condições de aprendizagem aos estudantes, a fim de que estes se apropriem de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias, que sejam críticos e criativos diante da realidade que os cercam.

De modo geral, pensar em uma proposta de formação continuada de professores, conforme abordado pelos diferentes autores e estudiosos, muitos aqui mencionados, e pensando



em uma aprendizagem inovadora, é necessário que se tenha como princípio básico o envolvimento ativo do professor no próprio processo formativo de aprendizagem, fazê-lo vivenciar e experienciar situações de aprendizagem ativa: participar, opinar, expor suas ideias, opiniões. Por esta razão, percebe-se a urgência em rever as metodologias utilizadas nas formações docentes, tendo em vista que estas não são direcionadas para tal prática. Corroborando a isso Alvarado-Prada; Freitas e Freitas (2010. p. 375) salientam que:

A produção de conhecimento, as ações de formação continuada e outras ações denominadas ou relacionadas com essa formação, em vez de aprofundar sobre os pensamentos e práticas docentes, a compreensão de suas problemáticas, a construção de propostas de transformação mais significativas institucional e socialmente, são reduzidas a um fazer técnico, distanciando o professor e sua formação do exercício crítico da/na profissão (ALVARADO-PRADA; FREITAS e FREITAS, 2010. p. 375).

Portanto, é essencial preparar a ambiência nos espaços formativos para que estes sejam espaços de reflexão, de formação e inovação, para que se efetive a aprendizagem docente. Dessa forma, faz-se necessário que os formadores repensem tais espaços, que ainda seguem um padrão técnico de atualização e capacitação. Nesse sentido, é fundamental que os formadores utilizem métodos ativos no desenvolvimento dos processos formativos, permitindo aos professores se envolverem e se perceberem como sujeitos ativos, assumindo assim o protagonismo e desenvolvendo capacidades de planejar, executar e avaliar a sua própria formação (IMBERNÓN, 2010).

A tradição de formação de formadores ou dos planos de formação consiste em atualizar e culturalizar os docentes em conhecimentos de qualquer denominação ou tipologia. A formação continuada de professores, mais do que atualizar os assistentes, deve ser capaz de criar espaços de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação etc., e os formadores de professores devem saber criar tais espaços, a fim de passarem do ensinar ao aprender (IMBERNÓN, 2010, p. 93).

Nessa concepção, “ao se pensar e projetar a formação de professores da educação básica, deve-se inicialmente, tomar a própria educação básica como objeto preferencial de estudo”, como destacado por Silva Júnior (2010, p. 62). Partindo dessa premissa, é importante que os projetos de formação, ao serem elaborados, estejam de acordo com as reais necessidades dos professores, o que demanda dos formadores observar/investigar sobre os métodos utilizados por eles em sala de aula, para então adequar as propostas formativas a partir de demandas pré-estabelecidas. Para ratificar essa compreensão Imbernón (2010, p. 11) ressalta que:

[...] esta nova formação deveria partir não apenas do ponto de vista dos especialistas, mas também da grande contribuição da reflexão prático-teórica que os professores realizam sobre o seu próprio fazer. Quem melhor pode realizar uma análise da realidade - uma compreensão, interpretação e intervenção sobre esta - do que o próprio professor? As instituições educacionais e a comunidade devem ser o foco da formação continuada e os professores, os sujeitos ativos e protagonistas da mesma (IMBERNÓN, 2010, p. 11).

Neste contexto, planejar a formação de professores voltadas para aprendizagens inovadoras requer a compreensão de seus idealizadores, pois conforme Behrens (2010) as abordagens enciclopédicas na docência acompanharam os professores por muitos séculos, tendo em vista que a prioridade era ter exclusivamente domínio de conteúdo. É notório que são os paradigmas que determinam as concepções que os professores detêm sobre a visão de mundo, de sociedade, enfim, da própria prática docente desenvolvida em sala de aula. Dessa forma, o grande desafio em desenvolver formação de professores voltada para metodologias inovadoras é justamente conseguir romper com o paradigma conservador dominante presente ainda hoje, em formações de professores e nas práticas docentes.

Assim, de acordo com Perrenoud (2000), na implantação de qualquer proposta pedagógica que tenha implicações em novas posturas frente ao conhecimento, conduzindo a uma renovação das práticas no processo ensino-aprendizagem, a formação continuada de professores assume um espaço de grande importância. Todavia, vale mencionar que para atender essa demanda contemporânea, faz-se necessário a utilização de metodologias que corroboram com os interesses dos formadores, bem como, com os interesses dos professores que serão formados por tais profissionais para que juntos possam atuarem em prol da melhoria da educação básica.

Diante das considerações apresentadas é possível compreender que é preciso inovar os processos formativos, com vistas a atender as diferentes demandas docentes, sendo assim, é primordial compreender a diversidade dos sujeitos desse processo. Os conceitos tratados aqui visam o modelo de formação profissional a que se propõe essa pesquisa, que é uma formação voltada para o sujeito que constrói o seu saber ativamente ao longo do processo.

Nessa concepção, essa linha de pesquisa se constitui na proposta de formação de professores formadores, voltada para aprendizagens inovadoras, portanto, cabe-nos questionar e refletir sobre várias questões: Em que consiste tal proposta? O que se pretende alcançar? Como desenvolver uma proposta com viés pedagógico para aprendizagens inovadoras nos cursos de formação continuada para professores da educação básica?

Assim, conforme descrito, esta pesquisa volta-se ao tema das **Metodologias Ativas e Formação de Professores da Educação Básica**. A ideia de aprofundar os estudos com foco nessa temática está relacionada ao objetivo principal da pesquisa que é contribuir com os processos de formação continuada de professores da rede estadual de educação de Goiás, bem como alcançar as expectativas apresentadas nos documentos norteadores da educação, tais como, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) que propõe a superação da fragmentação disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida, e o Documento Curricular para Goiás (DC-GO, 2018), que visa a progressão da aprendizagem, de forma contextualizada contribuindo para uma aprendizagem ativa e significativa, na busca da formação integral dos estudantes (DC-GO) . Dessa forma, para atender tais expectativas os profissionais da educação necessitam de formações específicas para que possam atender às exigências apresentadas nos referidos documentos.

### **1.1.1 Estrutura da dissertação**

Pensando nos processos de formação de professores emergiu o seguinte problema de pesquisa: De que maneira as metodologias ativas, na perspectiva da aprendizagem significativa, podem contribuir com a melhoria dos processos de formação continuada de professores, com vistas a ressignificar a prática docente?

O problema de pesquisa apresentou vários desdobramentos tais como: a) apresentar uma compilação de informações sobre leis, programas e metas para a formação continuada de professores; b) realizar estudo bibliográfico referente a temática: metodologias ativas e formação continuada de professores; c) descrever sobre os desafios e contribuições oportunizadas pela disciplina Metodologias Ativas e Aprendizagem Significativa na formação de professores no contexto do Programa de Pós-graduação *Stricto-Sensu* Mestrado Profissional em Ensino de Ciências - PPEC, da Universidade Estadual de Goiás – UEG; d) elaborar uma proposta de projeto voltado para formação continuada de professores na perspectiva das metodologias ativas.

Com o objetivo de contribuir com os processos de formação continuada de professores da educação básica desenvolveu-se uma proposta de projeto tendo como abordagem

as metodologias ativas na perspectiva da aprendizagem significativa, com o intuito de subsidiar os professores formadores, na realização de formações aos docentes da educação básica.

A apresentação deste trabalho está dividida em quatro capítulos, dispostos da seguinte forma:

- **Capítulo 1: Formação Continuada de Professores** - O objetivo deste capítulo é entender a temática desde as dimensões legais, políticas, pedagógicas e didáticas. Apresenta-se uma compilação de informações sobre leis, programas e metas para a formação continuada de professores; análise da proposta de formação de professores preconizada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e na Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada); as contribuições da literatura apoiando-se em autores que são referência na temática e cujas contribuições corroboram com os documentos norteadores da educação básica, para uma nova perspectiva de formação continuada de professores.
- **Capítulo 2 – Formação de Professores na perspectiva da Aprendizagem Significativa pela abordagem das Metodologias Ativas.** Este trata do referencial teórico buscando aporte sobre a formação de professores no contexto das metodologias ativas e aprendizagem significativa, sendo este essencial para o desenvolvimento da pesquisa;
- **Capítulo 3 - A disciplina MAAS - experiências prévias na perspectiva de professores da educação básica sobre Metodologia Ativas e Aprendizagem Significativa.** Neste capítulo são discutidos os desafios e as contribuições oportunizadas pela disciplina Aprendizagem Ativa e Significativa, do Programa de Pós-graduação *Stricto-Sensu* Mestrado Profissional em Ensino de Ciências - PPEC, da Universidade Estadual de Goiás – UEG, para a formação continuada e desenvolvimento profissional docente.
- **Capítulo 4 – Proposta de Produto Educacional – Projeto/Oficina para professores formadores.** Este capítulo tem por finalidade apresentar o produto educacional: Projeto Oficina Formativa intitulado: Formação Continuada de Professores: Por um Ensino Inovador, Ativo e Significativo, elaborado a partir do estudo realizado acerca da temática central desta pesquisa que é a Formação Continuada de Professores na perspectiva das metodologias ativas.

Apresentamos no **Apêndice A** um manuscrito em fase de adequações para submissão como uma reflexão documentada. O título deste manuscrito é “**Abordagem MAAS – metodologias ativas e aprendizagem significativa em uma perspectiva psicocognitiva: contribuições de David Ausubel**”. Este estudo tem como objetivo abordar questões e reflexões teóricas e pedagógicas sobre este tema, trazendo paralelos sobre possíveis perspectivas do aluno e do professor/gestor escolar, apresentando o que chamamos de Abordagem Metodologias Ativas e Aprendizagem Significativa – MAAS, em uma perspectiva psicocognitiva.

Finalmente, no **Apêndice B** disponibilizamos o produto educacional desenvolvido por meio dos estudos realizados ao longo da pesquisa, que culminou na elaboração do Projeto Oficina Formativa - **Formação** Continuada de Professores: Por um Ensino Inovador, Ativo e Significativo.

## 1.2 REFERÊNCIAS

ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, C. C.; FREITAS, T. A. **Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas.** Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, 2010.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários.** Educação, Porto Alegre, ano 30, n. 3, p. 439-455, set./dez. 2007. Disponível em: Acesso em: 10 jul. 2010.

BRASIL. Lei 9.394, de 1996. **Regulamenta as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 1996.

BRASIL. MEC/CNE/CP. **Parecer nº 009, de 08 de maio de 2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília/DF, 08/05/2001.

BRASIL. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: orientações gerais.** 2004.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014. [Edição extra – seção 1].

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base,** Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf) Acesso em: 02 ago. 2020.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

COSTA, Nadja Maria de Lima. **A Formação Contínua de Professores – Novas Tendências e Novos Caminhos.** (CEFET-RN). Recebido em outubro/2004 e Aceito em dezembro/2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A. **Análise da política pública para formação continuada no Brasil, na última década.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, Anped; v. 13, n. 37, p. 57-70, jan. abr. 2008.

GOIÁS. **Documento Curricular para Goiás (DC-GO).** Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE) - Disponível em: <https://cee.go.gov.br/wp-content/uploads/2019/08/RESOLU%C3%87%C3%83O-N%C2%BA-08-DE-2018-DOCUMENTO-CURRICULAR.pdf> Acesso em 01 ago. 2020.

GOIÁS. **Plano Estadual de Educação, para o decênio 2015/2025 - PEE/GO** - Disponível em: [https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa\\_legislacao/93357/lei-18969](https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/93357/lei-18969) . Acesso em: 01 jul. 2020.

MAGALHÃES, L. K. C. DE; AZEVEDO, L. C. S. S. **Formação continuada e suas implicações: entre a Lei e o trabalho docente.** Cad. Cedes, v. 35, n. 95, p. 15–36, 2015.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 9-33

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA JÚNIOR, C. A. **Fortalecimento das políticas de valorização docente: proposição de novos formatos para cursos de licenciatura para o estado da Bahia.** Brasília, DF: UNESCO/CAPES, 2010.

## 2 CAPÍTULO 1 - FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

### 2.1 RESUMO

O presente capítulo tem por objetivo discutir a formação de professores, com ênfase na formação continuada, buscando refletir acerca da temática nas dimensões legais, políticas, pedagógicas e didáticas. Assim, contextualiza-se a formação continuada a partir da análise de documentos oficiais, tais como leis, decretos, portarias e programas referentes à política nacional de formação de professores. Na sequência, aborda-se sobre a formação continuada de professores na perspectiva da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e na Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Apresentam-se as contribuições da literatura apoiadas em autores que são referência na temática e cujas contribuições corroboram com os documentos norteadores da educação básica, para uma nova perspectiva de formação continuada de professores. Por fim, mediante o estudo realizado neste capítulo, por meio de análise dos documentos legais, bem como da literatura de que trata a temática, percebe-se a necessidade de articular um modelo de formação continuada que considere os saberes e práticas docente e o contexto escolar, a fim de que esses processos favoreçam ao desenvolvimento profissional.

### 2.2 INTRODUÇÃO

A temática formação continuada de professores, nas últimas décadas, tem ganhado força e visibilidade no meio educacional, tendo em vista a sua representatividade como uma ação essencial para a melhoria da educação básica. Assim, a profissão docente, que tem como principal objetivo a promoção da aprendizagem dos estudantes, está no foco das políticas públicas educacionais em que decretos, programas, resoluções e portarias normatizam as políticas de formação de professores, destacando a importância de garantir a qualidade e o acesso aos cursos de formação continuada a todos os professores.

Nesse sentido, as discussões acerca da formação continuada de professores têm tido uma atenção especial nas pesquisas educacionais, reunindo esforços de vários estudiosos sobre a temática. Percebe-se que alguns autores atribuem, numa mesma perspectiva, conceitos variados à formação continuada. Gatti (2008, p.57), ressalta que a formação continuada:

[...] ora se restringe aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos, enfim tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação.

Nessa perspectiva, Alarcão (1998, p. 106) compreende que:

[...] a formação continuada visa ao desenvolvimento das potencialidades profissionais de cada um, a que não é alheio o desenvolvimento de si próprio como pessoa. Ocorrendo na continuidade da formação inicial, deve desenrolar-se em estreita ligação com o desempenho da prática educativa.

Em virtude do exposto, compreende-se que a formação continuada é componente essencial para o desenvolvimento pessoal e profissional, principalmente quando a formação leva em consideração a experiência prática e o contexto no qual o professor está inserido.

A temática aqui abordada é complexa e de grande relevância considerando o atual contexto das reformas educacionais, pois busca atender às demandas da sociedade contemporânea. Por conseguinte, as reformas recentemente implantadas em todos os níveis da educação brasileira, como o novo ensino médio e a nova organização curricular (dentre outros), constituintes de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), inferem que, diante dessas novas perspectivas de conhecimento, faz-se necessário repensar a formação continuada de professores.

Destarte, Perrenoud (2000) salienta que, na implantação de qualquer proposta pedagógica que tenha implicações em novas posturas frente ao conhecimento, conduzindo a uma renovação das práticas no processo ensino-aprendizagem, a formação continuada de professores assume um espaço de grande importância.

Para discorrer sobre a temática, organizou-se o texto em partes integradas, iniciando com a apresentação de uma compilação de informações de documentos oficiais como leis, decretos, portarias e programas para a formação continuada de professores. Na sequência, aborda-se sobre a formação continuada de professores na perspectiva da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de



Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Assim, serão apresentadas as contribuições da literatura mediante autores que são referência na temática e cujas contribuições corroboram com os documentos norteadores da educação básica, para uma nova perspectiva de formação continuada de professores.

### 2.3 OBJETIVOS

- Apresentar compilação de informações sobre leis, programas e metas para a formação continuada de professores;
- Realizar estudo bibliográfico sobre a temática formação continuada de professores;
- Analisar a proposta de formação de professores preconizada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

### 2.4 METODOLOGIA

A pesquisa realizada apoiou-se em duas técnicas de coleta de dados, sendo uma delas o método de análise documental, utilizada para analisar os documentos oficiais como leis, decretos, portarias e programas relacionados à formação continuada de professores e a outra, a pesquisa bibliográfica, que foi utilizada para a busca sobre a temática formação continuada de professores.

O método de análise documental se caracteriza pela pesquisa “[...] de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2008, p. 45). Essa técnica favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas entre outros (CELLARD, 2008).

A pesquisa bibliográfica foi utilizada para a busca sobre a temática formação continuada de professores. Segundo Oliveira (2007), a pesquisa bibliográfica é uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico, tais como livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos. A autora pontua que é um tipo de “estudo direto em fontes científicas, sem precisar recorrer diretamente aos fatos/fenômenos

da realidade empírica” (OLIVEIRA, 2007, p. 69). Portanto, a pesquisa bibliográfica direciona para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias.

Assim, a pesquisa documental e a bibliográfica se complementam se diferenciando quanto à natureza das fontes. Os documentos podem denotar sentidos diferentes, de acordo inclusive, com a sua fonte e com o conhecimento do leitor (CECHINEL et al., 2016).

## 2.5 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES SEGUNDO A LEGISLAÇÃO E OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO

A discussão sobre a formação continuada de professores no Brasil tem-se intensificado desde a década de 1990, época em que ocorreram mudanças significativas nas políticas públicas no âmbito educacional, sendo que, muitas delas, estão relacionadas à formação docente. Nesse contexto, a formação continuada de professores está presente nos documentos que legitimam a educação nacional. Destaca-se que um dos principais movimentos dessas reformas ocorreram a partir de 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB - Lei nº 9394/1996, sendo uma das principais mudanças relacionada à formação inicial, tendo em vista o Art. 87, no qual define-se que os professores, para atuarem na educação básica, deveriam possuir nível superior em licenciatura ou normal superior. Para isso, foi determinado que, contados dez anos, a partir da promulgação da LDB, todos os professores da educação básica estivessem habilitados em nível superior. Porém, ao se passarem os dez anos, a meta não foi alcançada conforme planejado, sendo assim, revogado o parágrafo 4º do art. 87<sup>1</sup>.

A formação inicial e continuada passou a ter respaldo legal com a LDB 9394/96, o que impulsionou as ações formativas, redefinindo os rumos das atuais políticas públicas voltadas para a questão da importância da formação continuada. Dessa forma, na Lei, é redistribuída a responsabilidade com os entes federados na promoção de tais formações, ampliando os espaços formativos, delimitando assim suas finalidades. No que tange à formação continuada, vale destacar o que está previsto na Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 - LDB, em seu Art. 67, inciso III, que é de responsabilidade das instituições de ensino superior a manutenção de “programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” (BRASIL, 1996). Ainda neste artigo, fica estipulado que os sistemas de ensino

---

<sup>1</sup> (Revogado pela lei nº 12.796, de 2013)

deverão promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público, aperfeiçoamento contínuo, com direito ao licenciamento periódico remunerado para esse fim. Nessa perspectiva, amplie-se a formação continuada, incluindo os cursos de pós-graduação de mestrado e doutorado.

Ao longo dos anos, a LDB passou por várias alterações e, em se tratando de formação inicial e continuada, vale destacar em seu art. 62, a inclusão dos parágrafos:

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. [\(Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009\).](#)

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. [\(Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009\).](#)

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. [\(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013\).](#)

§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular<sup>2</sup>. [\(Incluído pela lei nº 13.415, de 2017\)](#) (BRASIL, 1996).

A partir da publicação da LDB ou LDBEN?, nova normatização começa a ser debatida e implementada, o que acarretou várias mudanças na educação brasileira, porém, não foram suficientes para impactar na melhoria da formação dos profissionais da educação básica. No entanto, a LDB, como destacado por Weber (2015), provocou a mobilização da sociedade para o cumprimento do seu Art. 87 §1º, no qual reforça que a União, no prazo de um ano de sua publicação, deveria encaminhar ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os próximos dez anos, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para todos.

O Ministério da Educação - MEC, a partir da nova LDB, buscou dar ênfase à formação continuada de professores, assim, em 2001, foi publicada a Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001 que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE, com duração de dez anos, contados a partir de sua publicação. No item 10 do PNE, apresenta-se a formação de professores e a valorização do magistério, como meio de melhorar a qualidade do ensino, ressaltando que tal valorização será efetivada por meio de uma política global de magistério, o que implica,

---

<sup>2</sup> Informações retiradas no portal do MEC disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) Acesso em 25 de nov. 2020.

simultaneamente, a formação inicial, as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada.

Por sua vez, no PNE 2001, consta como diretrizes a importância da formação continuada em decorrência do avanço científico e tecnológico e da exigência de um nível de conhecimentos necessários diante da sociedade moderna. Percebe-se, ainda, uma valorização da formação continuada como estratégia de qualificação e valorização do professor. Nesse sentido, o PNE destaca que as ações formativas devem considerar a atividade docente como foco formativo, pois o contato com a realidade escolar, desde o início até o final da formação, visa integrar a teoria à prática pedagógica; a pesquisa como princípio formativo, domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério, dentre outros<sup>3</sup>.

No ano de 2003 foi instituída a Portaria Ministerial nº 1.403/2003 que dispõe sobre a implantação do Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, por meio da qual destaca-se, em seu Art. 1º, que o referido sistema compreende um exame nacional de certificação do professor, programas de incentivo à formação continuada e à implantação da Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. Os créditos obtidos por meio do exame nacional seriam utilizados na progressão da carreira profissional, assim, podemos inferir que essa Portaria dá continuidade às propostas neoliberais, tendo em vista que defendem princípios como competências e habilidades, eficiência, produtividade, ou seja, dá ênfase à formação e profissionalização docente, vinculando-a em avaliação baseada na certificação por competência.

Manifestando sobre o assunto em tela, Freitas (2003) afirma que:

a ideia de certificação dos professores contribuirá, de forma danosa, no processo de flexibilização do trabalho e de desprofissionalização dos professores, reforçando a competitividade, o clima de individualização e responsabilização de cada docente, favorecendo uma concepção de trabalho docente de caráter meritocrático, para instaurar/acirrar o clima de “ranqueamento” e competitividade” (FREITAS, 2003, p. 1114).

Essa foi uma ação frustrada, pois de acordo com Scheibe (2004, p. 186):

por ser considerada passo decisivo na direção do desenvolvimento de capacidades subjetivas demandadas pelas novas formas de sociabilidade exclusiva que

---

<sup>3</sup> Para mais informações acessar: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm) Acesso em: 30 de nov. 2020.

caracterizam as sociedades capitalistas contemporâneas, provocou a crítica da comunidade acadêmica por meio das suas associações e sindicatos” (SCHEIBE, 2004, p. 186).

Por conseguinte, diante das pressões sofridas, o Governo Federal suspendeu o exame de avaliação e certificação docente, no entanto, manteve a Rede Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, constituída em 2004, sendo integrada pelo MEC, Sistemas de Ensino, Universidades públicas e os Centros de pesquisa científica, desenvolvimento tecnológico, com o objetivo de oferecer prestação de serviços para as redes públicas de ensino, no desenvolvimento de programas de formação continuada de professores e gestores da educação infantil e fundamental, na modalidade a distância e semipresenciais, bem como na implantação de novas tecnologias de ensino e gestão em unidades escolares estaduais e municipais.

Assim, para que essa estrutura fosse efetivamente implementada, o MEC, por meio da celebração de convênio com as universidades selecionadas nos termos do Edital 01/2003/MEC, constituiu a intitulada Rede Nacional de Formação Continuada. Mediante a política articulada, o MEC propôs a institucionalização da formação continuada, nas universidades e entre os gestores educacionais, acreditando ser um passo importante para a melhoria da qualidade da educação básica e qualificação permanente do trabalho docente<sup>4</sup>. Destaca-se, dentre os objetivos da Rede, a institucionalização no atendimento da demanda de formação continuada; compromisso com a melhoria do ensino, por meio da qualificação da ação docente e fortalecer o trabalho coletivo visando a reflexão teórica e construção da prática pedagógica.

Nessa direção, ao implementar a Rede, o MEC definiu alguns princípios e diretrizes a fim de nortear o processo, sendo eles:

- 1- A formação continuada é exigência da atividade profissional no mundo atual. Nesse sentido, é necessário pensá-la como meio de construção de uma prática qualificada e afirmação da identidade docente;
- 2 - A formação continuada deve-se referenciar a prática docente com o conhecimento teórico;
- 3 - A formação continuada deve superar a oferta de cursos de atualização ou treinamento;
- 4 - A formação para ser continuada deve integrar-se no dia-a-dia [sic] da escola;

---

<sup>4</sup> Informações retiradas do site: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog\\_rede\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf) Acesso em: 11/12/2020.

5 - A formação continuada é componente essencial da profissionalização docente. (PNE, p. 14)

Vale ressaltar que a Rede visa à formação em cinco áreas prioritárias, sendo Alfabetização e Linguagem; Educação Matemática e Científica; Ensino de Ciências Humanas e Sociais; Artes e Educação Física, e Gestão e Avaliação da Educação. Além do desenvolvimento de programas e cursos de formação continuada, inclui-se como uma das ações da Rede em parceria coordenada pelo MEC, a elaboração de material didático (livros, vídeos, *softwares*) destinados aos professores. Dessa forma, o MEC elabora as diretrizes para a formatação dos cursos, define a forma como serão implementados, garantindo os recursos financeiros necessários. Destaca-se alguns dos Programas de formação que integram a Rede, sendo eles: Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação, Gestão da Aprendizagem Escolar - Gestar II.

Pró-letramento é um programa de formação continuada de professores que estão em exercício nas séries iniciais do ensino fundamental, cujo objetivos é melhorar a qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental, incentivar a reflexão e construção do conhecimento como processo contínuo, desenvolver nas escolas uma cultura de formação continuada e, ainda, desencadear ações de formação continuada em rede. O programa é realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e adesão dos estados e municípios. O Pró-Letramento ocorre na modalidade semipresencial e tem duração de 120 horas<sup>5</sup>.

Gestar II - O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar oferece formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais (do 6º ao 9º ano) do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas. O programa, para além de contribuir na melhoria da aprendizagem nas áreas temáticas, tem por objetivo auxiliar no aperfeiçoamento da autonomia do professor na sua prática pedagógica, bem como no desenvolvimento de um trabalho baseado em habilidades e competências. A formação possui carga horária de 300 horas, sendo 120 horas presenciais e 180 horas a distância (estudos individuais) para cada área temática. O programa inclui discussões sobre questões prático-teóricas e busca contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor em sala de aula<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> Informações adicionais consulta por meio do site: <http://portal.mec.gov.br/pro-letramento> Acesso em 18 de dez. 2020.

<sup>6</sup> Informações adicionais no site: <http://portal.mec.gov.br/gestar-ii-> Acesso em: 18 de dez. 2020.

No ano de 2009, foi instituída, por meio do Decreto nº 6.755, uma política nacional para a formação de profissionais do magistério da educação básica, dispondo sobre a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, em regime de cooperação entre a União, Estados e Municípios, na organização e oferta de formação inicial e continuada aos profissionais do magistério das redes públicas da educação básica. No que se refere à formação continuada, impera como alguns de seus princípios a equidade no acesso à formação continuada, articulação entre a formação inicial e formação continuada, integração no cotidiano escolar, considerar os diferentes saberes e a experiência docente e perceber os profissionais do magistério como agentes formativos. Quanto ao atendimento das demandas de formação continuada, esta ocorrerá por meio de cursos presenciais ou a distância, devendo estes cursos estarem em consonância com os projetos das unidades escolares e das redes e sistemas de ensino.

Em continuidade aos vários movimentos direcionados a repensar a formação dos profissionais da educação básica, o Conselho Nacional de Educação - CNE atentou-se na busca de maior organicidade nos processos formativos, intensificando, assim, as discussões e estudos sobre a formação dos profissionais do magistério. Dessa forma, em 2014, foi aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, o Plano Nacional de Educação - PNE para o decênio 2014-2024, o que se configurou uma nova fase nas políticas educacionais no Brasil.

No PNE 2014-2024, além de apresentar as diretrizes que visam uma maior organicidade para a educação básica, estão fixadas 20 metas e estratégias que perpassam a educação básica e a educação superior, nas diferentes etapas e modalidades. Ao analisar o PNE de 2001 percebe-se uma diferença no quantitativo de metas estabelecidas, tendo em vista que este constava com 28 metas, enquanto o PNE de 2014 é composto por 20 metas, e, dentre elas, destacam-se aqui as metas 15 e 16, as quais incidem diretamente na formação dos profissionais da educação, assim as descrevo:

Meta 15 - garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do artigo 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as)

os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino<sup>7</sup>.

Para o alcance da meta 16, foram estabelecidas algumas das estratégias específicas, como apresentadas no item 16.1 e 16.2 do PNE 2014-2024, nas quais menciona a “realização em regime de colaboração, planejamento estratégico a fim de verificar as demandas por formação continuada e fomentar as instituições públicas de ensino superior, de forma orgânica e articulada com as políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; consolidar política nacional de formação de professores da educação básica, definindo diretrizes, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação. Para o alcance das metas acima referenciadas, e como mencionado no PNE, faz-se necessário o estabelecimento de políticas públicas articuladas entre a União, os Estados, o Distrito Federal e o Municípios, com os sistemas, instituições de educação básica e superior, a fim de garantir a organização e efetivação de uma política educacional nacional de formação dos profissionais da educação básica.

De acordo com as informações disponíveis no Censo da Educação Básica, definiram-se dois indicadores para o acompanhamento da meta 16, sendo eles o indicador 16A e o 16B, que permitem identificar: Qual a proporção de professores da educação básica com formação em nível de pós-graduação *lato sensu ou stricto sensu*? Qual a proporção de professores que realizaram cursos de formação continuada? Dessa forma, o indicador 16A tem por objetivo acompanhar o percentual de professores da educação básica com pós-graduação *lato sensu ou stricto sensu*. Já o indicador 16B, visa acompanhar o percentual de professores da educação básica que realizaram formação continuada. Há que ressaltar, no entanto, que o Censo da Educação Básica não coleta informações relativas à formação continuada do conjunto de profissionais da educação básica, a unidade de análise utilizada refere-se, apenas, aos professores em regência de classe<sup>8</sup>. Por conseguinte, as tabelas 2-1 e 2-2 apresentam uma síntese da evolução da Meta 16, nível Brasil, e as tabelas 2-3 e 2-4, são referentes aos dados do Estado de Goiás, compreendidos entre os anos de 2013 e 2019.

---

<sup>7</sup> Informações retiradas do site: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm) Acesso em: 25 de nov. 2020.

<sup>8</sup> [http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6974122](http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6974122)



**Tabela 2-1 - Percentual de professores da educação básica por modalidade de pós-graduação - Brasil.**

Indicador 16A: Percentual de professores da educação básica com pós-graduação <i>lato sensu</i> ou <i>stricto sensu</i>							
Percentual de professores da educação básica por modalidade de pós-graduação - Brasil							
Modalidade/Ano	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Sem Pós-Graduação	69,8%	68,6%	67,1%	65,4%	63,8%	62,8%	58,7%
Especialização	28,4%	29,5%	30,7%	32,3%	33,6%	34,3%	37,9%
Mestrado	1,6%	1,6%	1,8%	2%	2,2%	2,3%	2,8%
Doutorado	0,2%	0,3%	0,3%	0,4%	0,4%	0,5%	0,6%
Meta 2024: 50%		Resultado total 2019: 41,3%					

Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne> Acesso em 17 de dez. 2020.

**Tabela 2-2 - Percentual de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada - Brasil.**

META 16 - Indicador 16B: Percentual de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada							
META 2024: 100%							
Percentual de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada - Brasil							
Modalidade/Ano	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Formação Continuada	30,6%	31,6%	31,4%	33,3%	35,1%	36%	38,3%

Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne> Acesso em 17 de dez. 2020.

**Tabela 2-3 - Percentual de professores da educação básica por modalidade de pós-graduação - Goiás.**

META 16 - Indicador 16A: Percentual de professores da educação básica com pós-graduação <i>lato sensu</i> ou <i>stricto sensu</i>						
Percentual de professores da educação básica por modalidade de pós-graduação - Estado de Goiás						
Modalidades	2013		2016		2019	
	TOTAL	%	TOTAL	%	TOTAL	%
Pós-Graduação <i>lato sensu</i> ou <i>stricto sensu</i>	60.788	27,6%	62.672	34,2%	63.978	45,2%

Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne> Acesso em 17 de dez. 2020.

**Tabela 2-4 - Percentual de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada - Goiás.**

META 16 - Indicador 16B: Percentual de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada						
Percentual de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada - Estado de Goiás						
Modalidades	2013		2016		2019	
	TOTAL	%	TOTAL	%	TOTAL	%
Formação Continuada	60.788	26,7%	62.672	28,2%	63.978	32,3%

Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne> Acesso em 17 de dez. 2020.

De acordo com os dados apresentados nas tabelas 2-1 e 2-3, percebe-se um incremento considerável à titulação em nível de especialização, enquanto, em mestrado e doutorado, o aumento não foi significativo, no entanto, o Estado de Goiás teve um incremento acima do nível nacional. E como demonstrado nas tabelas 2-2 e 2-4, nota-se uma tendência de crescimento no percentual de professores que realizaram formação continuada, porém, considerando que o objetivo do indicador 16B é abranger 100% dos profissionais da educação básica, fica evidente a dificuldade em atingir a meta até o final da vigência do PNE em 2024.

Vale destacar que em vista ao Plano Nacional de Educação 2014-2024, e como já mencionado sobre a importância do estabelecimento de políticas públicas articuladas entre os diferentes entes federados para o atingimento das metas estabelecidas no PNE, no ano de 2015, o Governo do Estado de Goiás sancionou, por meio da Lei nº 18.969, de 22 de julho de 2015, o Plano Estadual de Educação - PEE/GO, para o decênio 2015/2025. Vale ressaltar que as metas estabelecidas no referido Plano estão em consonância com o PNE-2014/2014. Assim, conforme descrito na lei, a execução do PEE e o cumprimento das metas serão monitorados e avaliados periodicamente pela Secretaria de Estado da Educação - SEDUC/GO, Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do Estado de Goiás, Conselho Estadual de Educação - CEE e pelo Fórum Estadual de Educação - FEE.

Nesse sentido, com o intuito de melhorar o controle e monitoramento dos trabalhos no Estado de Goiás no ano de 2019, foi criado fisicamente um espaço na SEDUC/GO, para a realização de trabalhos inerentes ao PEE, como realização de reuniões e atendimento das instâncias responsáveis em acompanhar e monitorar o cumprimento das metas propostas. Por essa razão, foi constituída, por meio da Portaria nº 3654/2020 - SEDUC, de 06 de novembro de 2020, a Comissão Técnica do Monitoramento e Avaliação do Plano Estadual de Educação, PEE,

da Secretaria de Estado da Educação - SEDUC, para acompanhamento, monitoramento e execução do PEE/GO, no âmbito da SEDUC<sup>9</sup>.

Nessa perspectiva, visando a efetividade das metas estabelecidas no PEE/GO, o Estado e os Municípios atuarão em regime de colaboração. Destarte, um dos destaques do PEE está disposto na Meta 17, na qual estabelece: formar, em nível de pós-graduação, prioritariamente *stricto sensu*, 90% (noventa por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PEE e, ainda, garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Em continuidade às políticas educacionais, o Conselho Nacional de Educação, juntamente com a Comissão Bicameral<sup>10</sup> intensificou as discussões acerca da formação inicial e continuada, com o objetivo de pensar na elaboração de diretrizes curriculares nacionais para a formação dos profissionais do magistério. Dessa forma, a Comissão Bicameral, em 2014, após várias reuniões de trabalho, discussões com especialistas, entidades acadêmicas e mediante aprofundamento nos estudos sobre a temática, apresentou ao CNE as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica - DCN/2015, que foram aprovadas por meio do Parecer CNE/CP nº 02/2015, resultando na Resolução nº 02, de 1º de julho de 2015, a qual instituiu a DCN/2015<sup>11</sup>.

O Art. 3 da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (MEC, 2015), dispõe que a formação inicial e continuada se destina à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em todas as suas etapas e modalidades, a partir de uma compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimento de determinada área, na perspectiva da melhoria permanente da qualidade, bem como garantir a gestão democrática e avaliação institucional. Destarte, o referido dispositivo legal, no § 5º, define os princípios a serem assegurados na formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica, os quais merecem destaque:

1. formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica;

---

<sup>9</sup> Informações retiradas por meio do endereço eletrônico: <https://site.educacao.go.gov.br/plano-estadual-de-educacao/>. Acesso em: 14 de jan. 2010.

<sup>10</sup> A Comissão Bicameral é constituída por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica.

<sup>11</sup> A Resolução CNE/CP nº 02/2015 revogou a Resolução CNE/CP nº 01/2002.

2. colaboração e cooperação entre os entes federados e sistemas educacionais na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, em articulação com Ministério da Educação (MEC);
3. articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente;
4. reconhecimento das instituições de educação básica como espaços formativos;
5. sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente;
6. equidade no acesso à formação inicial e continuada;
7. articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação;
8. compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica;
9. compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos.

Por conseguinte, concordamos com Dourado (2016, p. 34) ao afirmar que “todos os princípios acima mencionados, convergem para a concepção de base comum nacional presente nas Diretrizes e entendida a partir de princípios norteadores que indicam os eixos formativos a serem considerados nos projetos de formação de cada instituição, potencializando a inovação e melhoria da formação de professores”. Isto posto, visando à organicidade nos processos formativos, as novas DCNs (colocar o significado) ressaltam a importância de os projetos de formação serem elaborados e desenvolvidos de forma articulada entre as instituições de educação superior com o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de Fóruns Estaduais e Distrital Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de cooperação e colaboração<sup>12</sup>.

Considerando essa articulação, as novas DCNs definem que é fundamental as instituições de educação superior e os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação inicial e continuada ao magistério, contemplar em sua dinâmica e estrutura, articulação entre ensino, pesquisa e extensão a fim de garantir a qualidade acadêmica nas formações oferecidas.

---

<sup>12</sup> Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> Acesso em: 16 de dez. 2020.

Nesse caminho, as novas DCNs, em seu Art. 16, estabelecem que 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 (Resolução CNE/CP nº 02/2015, p. 13).

De acordo com as DCNs, a formação continuada deve levar em conta vários fatores como: os sistemas e redes de ensino; o projeto pedagógico das instituições de educação básica e, principalmente, considerar o contexto e desafios nos quais estão inseridas; acompanhar as inovações e desenvolvimento da ciência e da tecnologia e, ainda, respeitar o protagonismo do professor oportunizando espaço e tempo necessários para que possam refletir criticamente e aperfeiçoar a sua prática.

De maneira geral, pode-se inferir que as novas DCNs apresentam diversos aportes e concepções fundamentais para a melhoria da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, visando maior organicidade das políticas públicas educacionais, bem como nos processos formativos e sua institucionalização, tendo em vista que destaca-se a importância de tais processos serem elaborados e desenvolvidos por meio de articulação entre as instituições de ensino superior com o sistema de ensino de educação básica.

Importante destacar que, frente aos desafios em garantir a formação continuada aos profissionais do magistério, foram criados, pelo MEC, vários programas de formação continuada ao longo das últimas décadas. Assim, há que ressaltar, de forma resumida, alguns dos programas de formação continuada voltados aos professores da educação básica, oferecidos pelo Governo Federal entre os anos de 2005 e 2020, são eles:

1 - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, é um Programa do Ministério da Educação, desenvolvido em parceria com os sistemas públicos de ensino dos Estados, Distrito Federal e Municípios, que tem por objetivo apoiar a alfabetização e o letramento dos estudantes até o final do 3º ano do ensino fundamental. Em ações conjuntas com o PNAIC, foi criado, por meio da Portaria MEC nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, o Programa Novo Mais Educação – PNME, com o objetivo de melhorar a aprendizagem dos estudantes do ensino fundamental em Língua Portuguesa e Matemática. Tanto o PNAIC quanto o PNME têm ações de formação em comum, conforme disposto na Portaria MEC nº 826, de 07 de julho de 2017. Tais ações compreendem os seguintes eixos: Formação continuada; materiais didáticos,

literatura e tecnologias educacionais, avaliação e gestão Curso presencial de 2 anos para os professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano, sendo a proposta de metodologia estudos e atividades práticas. Os encontros com os Professores alfabetizadores são conduzidos por Orientadores de Estudo. Estes são professores das redes, que estão fazendo um curso específico, com 200 horas de duração por ano, em universidades públicas.

No Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa são desenvolvidas ações que contribuem para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; planejamento e avaliação das situações didáticas e o uso dos materiais distribuídos pelo MEC, voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização.

2 - ProInfantil - O ProInfantil é um curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal. Destina-se aos profissionais que atuam em sala de aula da educação infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas e da rede privada, sem fins lucrativos, que não possuem a formação específica para o magistério. O curso tem duração de dois anos e tem por objetivo valorizar o magistério e oferecer condições de crescimento ao profissional que atua na educação infantil. O ProInfantil é uma parceria entre o MEC com os estados e municípios interessados, em que as responsabilidades são estabelecidas por meio de um acordo de participação.

3 - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor – é uma ação da CAPES que visa induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País. A instituição de ensino superior interessada em desenvolver esta ação participa do Edital para seleção de propostas de cursos de licenciatura voltadas para o atendimento de docentes em exercício na educação básica.

4 - Proinfo Integrado - é um programa de formação voltado para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação – TICS - no cotidiano escolar, articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais oferecidos pelo Portal do Professor, pela TV Escola e DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais. No programa, são ofertados vários cursos, com carga horária que varia de 40 a 60 horas.

5 - e-Proinfo - é um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio ao processo ensino-aprendizagem.

6 - Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM , instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, visa articular e coordenar ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e implementação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro. Destacam-se duas ações estratégicas que estão articuladas, o redesenho curricular, desenvolvido nas escolas por meio do Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI e a Formação Continuada de Professores do Ensino Médio. Tal formação tem por objetivo promover a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam nessa modalidade de ensino, de acordo com o que preconiza a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

7 - Programa Tempo de Aprender – instituído pela Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020, é um programa de alfabetização abrangente, que tem por objetivo enfrentar as principais causas das deficiências da alfabetização no país. Dentre elas destacam-se: déficit na formação pedagógica e gerencial de docentes e gestores; falta de materiais e de recursos estruturados para alunos e professores; deficiências no acompanhamento da evolução dos alunos; e baixo incentivo ao desempenho de professores alfabetizadores e de gestores educacionais. Tal programa propõe ações estruturadas em quatro eixos, sendo: Formação continuada de profissionais da alfabetização; apoio pedagógico para a alfabetização; aprimoramento das avaliações da alfabetização e valorização dos profissionais de alfabetização. É destinado à pré-escola e ao 1º e 2º ano do ensino fundamental das redes públicas estaduais, municipais e distrital. O programa foi desenvolvido a partir das diretrizes da Política Nacional de Alfabetização – PNA. A formação continuada tem por objetivo proporcionar aos docentes a aquisição de conhecimentos e habilidades e estratégias que os auxiliem a lidar com os desafios do ciclo de alfabetização. O curso ocorre nas modalidades presenciais e a distância. Vale, aqui, destacar que, dentre os 27 entes federativos, 20 deles já aderiram ao Programa, sendo o estado de Goiás um deles e, no total de 246 municípios, 87,8% deles já aderiram ao Programa, o que corresponde a 216 municípios de Goiás aderentes.

8 - Programa de Mestrado Profissional para Professores da Educação Básica - ProEB, os Programas de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica - ProEB tem por objetivo a formação continuada *stricto sensu* dos

professores em exercício na rede pública de educação básica, em conformidade com a política do Ministério da Educação – MEC, mediante apoio da CAPES por meio de concessão de bolsas e fomento aos cursos de Mestrado Profissional do ProEB, nas modalidades presencial e a distância, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB<sup>13</sup>. O ProEB tem como finalidade promover a melhoria da qualidade do ensino nas escolas da Educação Básica Pública Brasileira. Os parceiros do Programa são as Instituições Públicas de Ensino Superior, integrantes do Sistema UAB e Instituições Públicas de Ensino Superior que objetivam integração à UAB, credenciadas pelo MEC.

Analisando os programas de formação continuada oferecidos pelo MEC, conforme descritos acima, nota-se que a maioria está voltado à formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental, evidenciando uma preocupação do Governo Federal nessa etapa de ensino, uma vez que é nessa fase que ocorre a alfabetização. De modo geral, os programas oferecidos, apesar de existirem muitas limitações, demonstram intenção do governo em atender ao que está posto nos documentos que legitimam a educação nacional, garantindo a formação docente e a qualidade do ensino.

Atualmente, encontram-se disponíveis no site do Ministério da Educação, 17 cursos autoinstrucionais de formação continuada para professores e demais profissionais da educação básica, com certificação. Tais cursos/ações têm por objetivo apoiar as redes de ensino na análise e implementação da BNCC, de forma a garantir as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Os cursos oferecidos ocorrem na modalidade a distância, com carga horária que variam de 30 a 50 horas<sup>14</sup>.

## 2.6 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PERSPECTIVA DA BNCC, BNC-FORMAÇÃO E BNC-FORMAÇÃO CONTINUADA

Ao longo das últimas décadas presenciamos inúmeras reformas educacionais acerca da formação continuada de professores no Brasil. Reformas estas que resultaram em avanços

---

<sup>13</sup> Ver mais em <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-a-distancia/uab/acesse-tambem/o-que-e-uab> Acesso em 05 de jan. 2021.

<sup>14</sup> Ver mais em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/programas-e-acoes/disponibilizacao-de-17-cursos-auto-instrucionais-de-formacao-continuada-para-professores-e-dema-is-profissionais-da-educacao-basica-com-certificacao> Acesso em: 04 de jan. de 2021.



nos programas de formação docente desenvolvidos na última década, no entanto, a formação de professores continua sendo um grande desafio para as políticas educacionais. Nesse sentido, em 2015, representantes do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), especialistas de todas as áreas do conhecimento e de universidades públicas iniciaram a elaboração da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, sendo aprovada em 2017, por meio da Resolução CNE/CP Nº2, de 22 de dezembro de 2017 na qual institui e orienta a implantação da BNCC, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica e a Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018 , que institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017.

A BNCC é um documento de caráter normativo, no qual estão definidas as aprendizagens consideradas essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica (BRASIL, 2018, p. 7). As aprendizagens essenciais na BNCC são enviesadas pela lógica do direito de aprender, por meio de uma educação baseada em competências que se compreendem como: “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8). A BNCC se estrutura na tríade de competência, habilidades e atitudes, pela qual se propõe a construção curricular.

Nessa perspectiva, a BNCC apresenta um conjunto de 10 competências, a serem alcançadas pelos estudantes da Educação Básica e, em contrapartida, esse conjunto de competências viabiliza a integração de temáticas contemporâneas na construção curricular, sendo elas: 1) conhecimento; 2) pensamento científico, crítico e criativo; 3) repertório cultural; 4) comunicação; 5) cultura digital; 6) trabalho e projeto de vida; 7) argumentação; 8) autoconhecimento e autocuidado; 9) empatia e cooperação e 10) responsabilidade e cidadania.

Assim como descrito na BNCC, Perrenoud (2000) apresenta algumas competências a serem alcançadas na profissão docente, tendo em vista as demandas da educação contemporânea e, de acordo com o autor algumas dessas competências são novas ou devido às transformações ocorridas no sistema educacional, tais competências adquiriram atualmente significativa importância, são elas:

- Organizar e animar situações de aprendizagem
- Administrar a progressão das aprendizagens
- Conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação
- Comprometer os alunos com sua aprendizagem e seu trabalho
- Trabalhar em equipe
- Participar da gestão da escola
- Informar e inserir os pais
- Usar novas tecnologias
- Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão
- Administrar sua própria formação continuada (PERRENOUD,2000, p. 14).

De maneira geral, a BNCC se constitui como referência nacional obrigatória para a definição dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, integrando assim, a uma política nacional da Educação Básica, que visa contribuir em outras políticas referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2018, p. 8). Em se tratando da formação de professores, a BNCC enfatiza (2018, p.21) sobre o regime de colaboração, definindo que é de responsabilidade direta da União “a revisão da formação inicial e continuada dos professores, a fim de alinhá-los à Base, tendo em vista que a formação de professores é fundamental na implementação eficaz da BNCC” (BRASIL, 2018, p. 21).

O alinhamento das propostas de formação de professores com a BNCC está previsto na Resolução CNE/CP N° 2/2017, no Art. 17:

[...] Na perspectiva de valorização do professor e da sua formação inicial e continuada, as normas, os currículos dos cursos e programas a eles destinados devem adequar-se à BNCC, nos termos do § 8º do Art. 61 da LDB, devendo ser implementados no prazo de dois anos, contados da publicação da BNCC, de acordo com Art. 11 da Lei nº 13.415/2017 (Resolução CNE/CP N° 2, 2017, p. 11).

De modo geral, percebemos que os avanços e discussões entre os pesquisadores acerca da formação de professores continuaram intensas após a implementação da BNCC em 2017. E na perspectiva em alinhar os processos formativos com a Base, e em cumprimento à Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, foi aprovada em 2019 a Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Assim, a BNC-

Formação estrutura-se de maneira análoga à BNCC, quanto às orientações e delineamento das competências e habilidades essenciais para a formação dos professores da educação básica.

Vale aqui referenciar o Art. 2º das DCNs-2019, no qual informa que:

a formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciado, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. (Resolução CNE/CP N° 2, 2019, p. 2).

Destarte, as competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, compõem a BNC-Formação.

As competências específicas, as quais são mencionadas, referem-se a três dimensões que se integram e se complementam na ação docente, são elas:

I - conhecimento profissional;

II - prática profissional; e

III - engajamento profissional<sup>15</sup>. (Resolução CNE/CP N° 2, 2019, p. 2)

Quanto à política de formação de professores para a Educação Básica, constantes nas DCNs - 2019, destaca-se no Art. 6º, alguns de seus princípios que são comuns a vários documentos legais:

I - a valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas da profissão; (...)

VI - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;

VII - articulação entre a formação inicial e a formação continuada;

VIII - a formação continuada deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente.

De acordo com Silva e Araújo (2019), “a interdisciplinaridade, metodologias ativas e inovadoras, inserção de programas e projetos como aporte para a aprendizagem dos estudantes são pontos que estruturam a BNC-Formação, alinhando-se a orientação curricular com a própria BNCC” (SILVA; ARAÚJO, 2019, p. 60).

---

<sup>15</sup> As competências específicas de cada uma das dimensões constam nas DCNs no Art. 4º, parágrafos: § 1º, 2º e 3º.

Em vista as considerações em torno da formação de professores, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o Ministério da Educação (MEC), antes mesmo de finalizar a proposta que definiria as DCNs em 2019, avançaram as discussões e estudos acerca da formação docente e, ainda em 2019, organizaram um grupo de trabalho, com o apoio da Fundação Carlos Chagas (FCC) e dos representantes das secretarias estaduais e municipais de educação das cinco regiões brasileiras, a fim de atuarem na:

[...] identificação e na análise das demandas e necessidades de redes estaduais e municipais em relação aos aspectos que representam o que os professores de todas as etapas e modalidades da educação básica brasileira precisam saber e serem capazes de fazer no exercício de sua profissão e que, portanto, podem servir como norteadores para as iniciativas de formação continuada desenvolvidas no país ([Parecer nº 14, 2020, p. 2](#)).

Por meio do estudo realizado pela FCC foi elaborado um documento intitulado “*Referenciais Profissionais Docentes para a Formação Continuada*” que apresenta uma proposta de referenciais docentes, definindo e esclarecendo o que se espera do profissional docente. Por essa razão, o documento foi utilizado para orientar os processos de formação continuada de professores da educação básica no Brasil. Como destacado no Parecer nº 14/2020, os referenciais profissionais docentes embasam tanto a formação inicial, quanto a continuada de professores, sendo estes utilizados em vários países cujos resultados de aprendizagem se destacam positivamente.

Os trabalhos desenvolvidos pelo grupo acima mencionado, resultou na aprovação da Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, a qual dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação continuada de professores da Educação Básica.

As Diretrizes, em articulação à BNC-Formação Continuada, têm como referência a BNCC e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Desse modo, as competências profissionais mencionadas na BNC - Formação Continuada, pressupõem as mesmas dispostas na BNC-Formação e na BNCC. As competências específicas e habilidades para a formação continuada também estão estruturadas em três dimensões

mencionadas na Resolução CNE/CP nº 2/2019 , sendo elas: conhecimento profissional; prática profissional, que está subdividida em: prática profissional pedagógica, que refere-se aos aspectos didáticos pedagógicos e prática profissional institucional, referente à cultura organizacional das instituições de ensino, e do contexto sociocultural em que estão inseridos; e engajamento profissional. O desenvolvimento de tais competências é considerado essencial na promoção de situações favoráveis para a aprendizagem significativa dos estudantes e o desenvolvimento de competências complexas, para a ressignificação de valores fundamentais na formação de profissionais autônomos, éticos e competentes.

Gatti (2016, p. 169) ressalta que vários estudos (Tardif, 2002; Tardif, Lessard e Gauthier, 2001; Tardif e Lessard, 2005; Perrenoud, 2001)

destacam os saberes inerentes à docência e as competências necessárias ao seu exercício como elemento de afirmação profissional dos professores, salientando a importância dos saberes experienciais adquiridos na prática docente e ressaltando a socialização e a identificação profissional desenvolvidas nos espaços em que atuam, a partir de uma base de conhecimentos, saberes e valores adquiridos no pré-serviço.

Dessa forma, ressalta-se que as Políticas da Formação Continuada de Professores para a Educação Básica estão em consonância com os marcos regulatórios definidos na LDB, na BNCC e na BNC-Formação. No Art. 6º da BNC-Formação Continuada estão definidos os fundamentos pedagógicos da formação continuada com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação Inicial de Professores da Educação Básica.

Na perspectiva de a formação continuada ter impacto positivo na melhoria da prática docente, constam no Art. 7º, características que podem garantir a eficácia nos processos formativos, são elas:

[...] I - Foco no conhecimento pedagógico do conteúdo - pressupõe o desenvolvimento de conhecimentos de como os estudantes aprendem, no uso de estratégias diferentes para garantir o aprendizado de todos e na ampliação do repertório do professor que lhe permita compreender o processo de aprendizagem dos conteúdos pelos estudantes;  
 II - Uso de metodologias ativas de aprendizagem - as formações efetivas consideram o formador como facilitador do processo de construção de aprendizados que ocorre entre e/ou com os próprios participantes, sendo que entre as diferentes atividades de uso de metodologias ativas estão: a pesquisa-ação, o processo de construção de materiais para as aulas, o uso de artefatos dos próprios discentes para reflexão docente, o aprendizado em cima do planejamento de aulas dos professores;  
 III - Trabalho colaborativo entre pares - a formação é efetiva quando profissionais da mesma área de conhecimento, ou que atuem com as mesmas turmas, dialoguem e reflitam sobre aspectos da própria prática, mediados por um com maior senioridade, sendo que comunidades de prática com tutoria ou facilitação apropriada podem ser

bons espaços para trabalho colaborativo, principalmente para professores de escolas menores, que não possuem colegas da mesma área de atuação para diálogo.

IV - Duração prolongada da formação - adultos aprendem melhor quando têm a oportunidade de praticar, refletir e dialogar sobre a prática, razão pela qual formações curtas não são eficazes, precisando ser contínua a interação entre os professores e os formadores, sendo, assim, a formação em serviço na escola a mais efetiva para melhoria da prática pedagógica, por proporcionar o acompanhamento e a continuidade necessários para mudanças resilientes na atuação do professor; e

V - Coerência sistêmica - a formação de professores é mais efetiva quando articulada e coerente com as demais políticas das redes escolares e com as demandas formativas dos professores, os projetos pedagógicos, os currículos, os materiais de suporte pedagógico, o sistema de avaliação, o plano de carreira e a progressão salarial, sendo importante considerar sempre as evidências e pesquisas mais recentes relacionadas com a formação de professores, bem como as orientações do governo federal, de associações especializadas e as inovações do meio educacional, valendo atentar que, quando se trata da formação de professores, a coerência sistêmica alcança também a preparação dos formadores ou dos docentes das licenciaturas, cuja titulação se situa em nível de pós-graduação por exigência legal, uma vez que a docência nesse nível, pautada nos presentes critérios, pode propiciar, aos futuros professores, experiências de aprendizagem análogas àquela que se espera que o professor da Educação Básica propicie a seus alunos (Resolução CNE/CP N°1, 2020, p. 5).

Mediante as características apresentadas, importante se faz a estruturação de programas de formação em serviço, tendo em vista que essa configuração oportuniza aos professores aprenderem de acordo com a sua realidade, ou seja, em seu local de atuação, junto de seus pares, podendo, assim, compartilharem as experiências exitosas, impactando positivamente na melhoria da prática docente, tornando o processo formativo significativo para os sujeitos envolvidos.

De acordo com a BNC-Formação Continuada, os cursos e programas para a formação continuada de professores devem atender aos critérios estabelecidos no Art. 7º, conforme mencionado acima, visando o desenvolvimento profissional docente, podendo ocorrer nas modalidades presenciais, a distância, semipresenciais, de forma híbrida, ou por outras estratégias não presenciais e, ainda, podem ser oferecidos por Instituições de Ensino Superior (IES), por organizações especializadas ou pelos órgãos formativos no âmbito da gestão das redes de ensino, como:

I - Cursos de Atualização, com carga horária mínima de 40 (quarenta) horas;

II - Cursos e programas de Extensão, com carga horária variável, conforme respectivos projetos;

III - Cursos de Aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas;

IV - Cursos de pós-graduação *lato sensu* de especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, de acordo com as normas do CNE;

V - Cursos ou programas de Mestrado Acadêmico ou Profissional, e de Doutorado, respeitadas as normas do CNE, bem como da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (Art.9º, Resolução CNE/CP N°1, 2020, p. 6).

A BNC-Formação Continuada ressalta a importância da integração das IES com os sistemas de ensino, de forma articulada com as Secretarias de Educação, a fim de que sejam desenvolvidos projeto pedagógico da formação que atendam as especificidades regionais, bem como as necessidades formativas contextuais. Interessante aqui destacar o que está disposto no Art. 10º sobre a importância de as IES criarem institutos/unidades integradas para a formação de professores, para que integrem ao corpo docente da instituição, professores experientes das redes escolares de ensino, com o intuito de facilitar a compreensão e contextualização entre a Educação Superior e a Educação Básica.

De maneira geral, as disposições apresentadas na BNC-Formação Continuada, corroboram com as expectativas em destaque na BNC-Formação e BNCC, bem como de vários estudiosos e pesquisadores acerca da formação continuada de professores, sobre as políticas para formação serem desenvolvidas de acordo com as reais necessidades dos contextos e ambientes de atuação dos professores; serem estruturadas por meio de ações destinadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas ao longo da vida profissional, e contextualizadas com as práticas docentes; oportunizar aos professores aprender com os seus pares, tendo suporte de um formador.

Interessante aqui destacar a observação feita por Gatti (2016 p. 169 *apud* TARDIF, 2000, p. 13-14) quanto aos diversos estudos realizados acerca da profissão docente percebe-se um aspecto comum entre eles que é “a ênfase dada nas relações entre o exercício profissional e os saberes inerentes a profissão, que em um sentido amplo, inclui o saber fazer, mas envolve os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes dos docentes”

Por essa razão, os processos formativos precisam assumir a própria docência como princípio formativo na formação, considerando o professor como um profissional inserido em um contexto educacional, que apresenta uma diversidade de necessidades, de experiência e vivência que, se levadas em conta, podem enriquecer e tornar significativa a formação docente.

## 2.7 REFERENCIAIS PARA UMA NOVA PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A formação continuada de professores da educação básica no Brasil vive em dois planos, conforme cita Anísio Teixeira *apud* Brzezinski, (1999, p. 81)

(...) A realidade, porém, é que nos acostumamos a viver em dois planos, o real com suas particularidades e originalidades e o oficial com seus reconhecimentos convencionais de padrões inexistentes. Continuamos a ser, com a autonomia, a nação de dupla personalidade, a oficial e a real.

Assim, percebe-se, nos documentos que legislam a educação nacional, atribuição de parâmetros para a organização da educação básica que se distanciam dos “ideais sustentados pelos profissionais da educação, não considerando as particularidades e originalidades advindas, sobretudo, de saberes que lhes são próprios” (BRZEZINSKI, 1999, p.81).

No entanto, observa-se que nos últimos anos a formação continuada de professores tem recebido uma atenção especial de políticos da área, de pesquisadores, acadêmicos e educadores, preocupados com a busca de novas perspectivas de formação que dialoguem e que efetivamente atendam ao que está em evidência nos documentos legais, bem como com as demandas reais da profissão docente.

Nesse aspecto, as pesquisas sobre a formação continuada têm-se intensificado em investigar questões relacionadas à identidade profissional do professor. Vários pesquisadores ressaltam a importância da mudança de paradigma formativo, como mencionado por Gatti e Barreto (2009, p.202), as propostas formativas recentes “cedem lugar a um novo paradigma, que busca centrar-se no potencial de autocrescimento [sic] do professor, aproveitando e enfatizando a base de conhecimento já existente, sua experiência, atitudes e a motivação desses profissionais, elementos esses que passam a ser considerados primordiais na implementação de mudanças e na produção de inovações na prática educativa”. As autoras destacam, ainda, a valorização do protagonismo do professor, que vem ocupando o centro das atenções e intenções nos projetos de formação continuada.

Destarte, a formação continuada é uma questão complexa e bastante desafiadora, uma vez que os elementos acima mencionados ainda não são considerados, na maioria dos processos formativos realizados, pois nota-se o desenvolvimento de ações isoladas e fragmentadas que muitas vezes causam o distanciamento teórico/práticos/metodológicos, contradizendo o que tem sido propalado nos documentos oficiais com a prática dos programas de formação realizados. Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 377) chamam atenção ao mencionar que as:

ações de formação continuada, em vez de aprofundar sobre as práticas docentes, a compreensão de suas problemáticas, a construção de propostas de transformações significativas, são reduzidas a um fazer técnico, distanciando o professor e sua formação do exercício crítico/reflexivo da/na profissão.



Desse modo, as ações formativas, em sua grande maioria, são pensadas de forma generalizada, na busca por solucionar problemas genéricos, como bem destacado por Imbernón (2010, p. 54), esse tipo de “tratamento dado nas formações ocasionou um sistema *standard*, baseado num modelo de treinamento”. Nesse modelo, são apresentadas várias técnicas e comportamentos a serem reproduzidas pelos professores nas salas de aulas, como meio de solucionar os problemas que acreditam serem comuns a todos, sem passar pela contextualização, pelo debate e pela reflexão dos sujeitos envolvidos

Especialmente, as unidades organizadoras de processos formativos devem levar em consideração que os profissionais que chegam a um programa de formação estão carregados de experiências, vivências e de conhecimentos inerentes à profissão docente e, portanto, não podem ser reduzidos a sujeitos passivos no processo. Corroborando com essa reflexão Tardif (2002) idealiza os profissionais da educação como sujeitos de conhecimento, produtores de saberes, capazes de romper paradigmas que os colocam em situação de meros reprodutores de conhecimentos:

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele estrutura e orienta (TARDIF, 2002, p. 230).

Assim, a formação docente deve ser entendida como um processo contínuo, independente do grau de titulação adquirida na carreira docente, o professor deve estar em constante estado de aprendizagem, na busca por novos conhecimentos que se estendem ao longo da vida profissional. Nóvoa (2002, p. 25, 57) pactua com essa ideia ao afirmar que “[...] a formação não se constrói por acúmulo de cursos, de conhecimentos ou técnicas, mas sim por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade profissional”. Ainda, segundo o autor (op. cit), "a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada”.

Nesse entendimento, infere-se que os projetos de formação continuada devem possibilitar aos professores condições necessárias para que tenham mais autonomia na construção de novos conhecimentos, para que sejam autores no processo educativo, e, assim, se tornarem gestores de sua própria aprendizagem. Essa premissa orienta para uma nova

perspectiva de formação continuada e, para além do exposto, Candau (1996) acrescenta algumas tendências que podem ser consideradas como referências na projeção de proposta de formação continuada de professores, sendo elas: a escola deve ser considerada como lócus de formação; ter como referência, nos processos formativos, os saberes dos professores e se atentar para as diferentes etapas de desenvolvimento do professor.

Complementando as tendências abordadas por Candau, Imbernón (2010) destaca outros aspectos que podem ser considerados na formação continuada como meio de tentar mudar e construir uma nova forma de ver o ensino e a formação docente, sendo eles: estabelecer um clima de colaboração e o envolvimento coletivo entre os professores, o que favorece uma melhor aceitação das mudanças e inovação nas práticas; possibilitar a participação ativa dos professores em todo o processo formativo; apoio aos professores por parte de seus colegas ou de membros externos, a fim de que estes recebam *feedback* sobre sua atuação em sala de aula, constituindo, assim, um espaço de reflexão e aprendizagem.

Pensando nessa perspectiva para criar as condições necessárias para a melhoria das propostas formativas, vale aqui mencionar Nóvoa (2002) que destaca cinco teses que podem ser consideradas ao se projetar a formação contínua de professores, sendo:

Primeira tese - A formação contínua de professores deve alimentar-se de perspectivas **inovadoras**, que não utilizem preferencialmente “formações formais”, mas que procurem investir do ponto de vista educativo as situações escolares.

Segunda tese - A formação contínua deve valorizar as actividades de (auto)formação participada e de **formação mútua**, estimulando a emergência de uma nova cultura profissional no seio do professorado.

Terceira tese - A formação contínua deve alicerçar-se numa “**reflexão na prática e sobre a prática**”, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores.

Quarta tese - É necessário incentivar a participação de todos os professores na concepção, realização e avaliação dos programas de formação contínua e consolidar redes de colaboração e espaços de parceria que viabilizem uma efectiva **cooperação institucional**.

Quinta tese - A formação contínua deve capitalizar as experiências inovadoras e as redes de trabalho que já existem no sistema escolar, investindo-as do ponto de vista da sua **transformação qualitativa**, em vez de instaurar novos dispositivos de controlo e de enquadramento (NÓVOA, 2002, p. 60 a 64, grifo nosso).

Com vistas a contribuir com os processos formativos, Imbernón (2010) aponta que, antes mesmo de se projetar a formação, deve-se promover questionamentos acerca da atual situação para assim definirem novas propostas de formação, de forma que os novos elementos sejam reconhecidos como importantes, pois, por mais que tenham sido divulgados, ainda estão

longes de serem inseridos nas políticas e nas práticas de formação. Nesse sentido, segundo o autor:

[...] a ideia central deve ser potencializar uma formação que seja capaz de estabelecer espaços de reflexão e participação, para que os professores aprendam com a reflexão e a análise das situações problemáticas dos cursos de formação de professores e para que partam das necessidades democráticas do coletivo, a fim de estabelecer um novo processo formador que possibilite o estudo da vida na sala de aula e nas instituições educacionais, os projetos de mudança e o trabalho colaborativo”(IMBERNÓN, 2010, p. 42).

Apresentamos até o momento contribuições de vários estudiosos sobre a temática formação continuada, os quais apontam aspectos importantes a serem considerados nos processos formativos. Sabe-se que a maioria dos programas de formação continuada, desenvolvidos no Brasil, não têm um acompanhamento sistemático que possibilite verificar a eficácia destes. Nesse sentido, vale aqui mencionar um estudo realizado pelos especialistas da Fundação Carlos Chagas – FCC que traz evidências sobre a formação continuada de professores com objetivo de contribuir na formulação e implementação de propostas formativas. O estudo consistiu na avaliação da eficácia de programas de formação continuada realizados na Austrália, Canadá, Reino Unido, Holanda, Nova Zelândia, Israel e Estados Unidos. Por meio desse estudo, foram identificadas algumas características comuns dentre os programas avaliados, consideradas como iniciativas eficazes nas formações, sendo elas: foco no conhecimento do conteúdo; métodos ativos de aprendizagem; participação coletiva; duração prolongada e coerência.

Dentre as características mencionadas, destaca-se como uma das principais, o uso de metodologias ativas, pois conforme Ávalos (2007), Desimone (2009), Villegas-Reimers (2003) *apud* Marconi (2017, p. 11) “os professores quando tratados como aprendizes ativos, engajam-se mais e de maneira mais produtiva nas tarefas da docência”<sup>16</sup>. Importante aqui ressaltar a relevância da pesquisa realizada pela FCC, tendo em vista que as características abordadas no estudo foram incorporadas no Art. 7º, da Resolução CNE/CP N° 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação

---

<sup>16</sup> Ver mais sobre o estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/issue/view/340/showToc>

Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica - BNC-Formação Continuada<sup>17</sup>, a qual abordaremos no próximo tópico.

A conclusão que aqui se chega, após um processo de reflexão diante das questões apresentadas, é que os programas e demais atividades de formação continuada de professores são fundamentais para a produção de novos conhecimentos e essenciais no desenvolvimento da profissão docente.

## 2.8 CONSIDERAÇÕES

Ao analisar e refletir sobre os embates na definição das políticas de formação de professores no Brasil, nota-se que a formação continuada de professores ainda é um dos grandes desafios da educação. No entanto, mediante o estudo realizado, percebe-se nos documentos que legitimam a educação nacional a busca pelo delineamento de propostas e projetos que visam à melhoria dos processos formativos dos profissionais do magistério.

Os documentos norteadores da formação de professores, bem como os especialistas mencionados ao longo do texto, sinalizam para alguns avanços e para a necessidade de consolidação de uma política articulada para a formação continuada de professores que ultrapasse as concepções e práticas de formações estanques, que não são continuadas, que não valorizam os conhecimentos dos professores, nem tampouco suas experiências e necessidades formativas, ou seja, que não atendem às reais necessidades advindas de um contexto escolar diverso. O que se propõe é que os processos formativos tenham fundamentos teóricos e metodológicos diferenciados, valorizando o professor como sujeito ativo no processo, com capacidade de produção de novos conhecimentos.

Nesse sentido conclui-se que há a necessidade de uma formação continuada que disponha de uma organização minimamente estável para o desenvolvimento de projetos formativos que favoreçam o respeito, a liderança democrática e a participação de todos.

## 2.9 REFERÊNCIAS

---

<sup>17</sup> Consultar Resolução CNE/CP N°1, de 27 de outubro de 2020 - BNC-Formação Continuada em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file> Acesso em 07 de jan. 2020.

ALARCÃO, I. **Formação continuada como instrumento de profissionalização docente.** In: VEIGA, I. P. A. (Org.) Caminhos da profissionalização do magistério. Campinas, SP: Papirus, 1998.

BRZEZINSKI, I. **Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder?** Educação & Sociedade, Campinas, v. 20, n. 68, p. 80-108, 1999.

CANDAU, V. M. F. **Formação Continuada de professores: tendências atuais.** In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais.** São Carlos: EDUFSCar, 1996. p.139-152.

CELLARD, A. **A análise documental.** In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

GATTI, B. A. **Análise da política pública para formação continuada no Brasil, na última década.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, Anped; v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

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.

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

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Certificação e Formação do Educador: regulação e desprofissionalização.** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 24, nº 85, p. 1095-1124, dezembro, 2003.

MORICONI, Gabriela Miranda (coord.). **Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências.** São Paulo: FCC, 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica – Orientações Gerais: objetivos, diretrizes e funcionamento.** Brasília: MEC, 2005.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis, Vozes, 2007  
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/p1403.pdf> - Acesso em: 30 de nov. 2020

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para uma nova profissão.** Pátio: Revista Pedagógica, v.5, n.17, p.8-12, maio/jul. 2001.

SCHEIBE, Leda. **Projeto de profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 1990.** In: Educar. n. 24. Curitiba: Editora UFPR, 2004. p.177-193.

SILVA, L.R.B.; ARAÚJO, G.C.C. **Currículo, BNCC e Base Nacional Comum de Formação de Professores** Rev. Educ., Brasília, ano 42, n. 160, p. 46-64, out./dez. 2019

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

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

TARDIF, M., LESSARD, C. e GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto, Portugal: Rés Editora, 2001.

### **3 CAPÍTULO 2 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA PELA ABORDAGEM DAS METODOLOGIAS ATIVAS**

#### **3.1 RESUMO**

A formação de professores é considerada como prática fundamental para a melhoria da educação. E mediante as constantes mudanças socioculturais e no contexto educacional faz-se necessário oferecer ao professor elementos que favoreçam mudanças em sua prática docente, que potencializam na construção de conhecimento de forma ativa e significativa, reverberando na melhoria do trabalho desenvolvido em sala de aula. Nessa direção, pretende-se, ao longo deste capítulo, contribuir na reflexão acerca da relevância em desenvolver os processos formativos pautados na perspectiva da aprendizagem significativa, por meio da abordagem das metodologias ativas. Para tanto, apresentamos um estudo teórico sobre a temática tratada neste capítulo, ressaltando as ideias dos autores contemporâneos como Imbernón, Nóvoa, Moreira, Bacich, Moran, dentre outros.

#### **3.2 INTRODUÇÃO**

A formação de professores é considerada como prática fundamental para a melhoria da educação. E mediante as constantes mudanças socioculturais e no contexto educacional, o professor se vê desafiado a buscar por alternativas que ofereçam ao fazer pedagógico novas possibilidades e atitudes que favoreçam mudanças em sua prática docente, reverberando na melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Nessa lógica, tem-se muito discutido no campo das pesquisas educacionais sobre as metodologias de ensino utilizadas na sala de aula, visto que, ainda, é recorrente na prática docente, principalmente na educação básica, o método de aulas unicamente expositivas, que tem na figura do professor o centro do processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, observa-se que no atual cenário educacional tem-se exigido dos profissionais da educação uma mudança de comportamento, pois conforme Moran (2015) não faz mais sentido a atuação do professor como mero transmissor de informações, tendo em vista a facilidade de acesso que os estudantes têm as várias informações disponibilizadas no meio digital.

Ainda, segundo o autor a escola padronizada, que ensina e avalia a todos de forma igual e exige resultados previsíveis, ignora que a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem da forma convencional e que exigem pró atividade, colaboração, personalização e visão empreendedora.

À vista desse contexto, Gemignani (2012) chama atenção ao ressaltar que o desafio do século é encontrarmos formas de ensinar para que os aprendizes adquiram habilidades, competências e atitudes para transformar a realidade de modo humanizado. Nessa perspectiva, refletir sobre a formação dos professores que atuam na educação básica tornou-se um desafio a ser enfrentado, tendo em vista que é necessário refletir e repensar as práticas educativas, de inovar metodologias, a fim de dar significado ao saber, ensinar e aprender. Corroborando a essa ideia, educadores como Freire (2009), Mitre et al. (2008) e Coll (2000) ressaltam que ensinar e aprender são processos distintos, porém intimamente relacionados, e que os educadores precisam ir em busca de novas teses que os ajudem a entender o ato de aprender, para a partir daí entender melhor o ato de ensinar.

De acordo com Demo (2004), o ato de aprender pressupõe um processo reconstrutivo que permita o estabelecimento de diferentes tipos de relações entre fatos e objetos, que desencadeia ressignificações e que contribua para a reconstrução do conhecimento e a produção de novos saberes, a partir de uma educação transformadora e significativa que rompa com o marco da pedagogia tradicional.

Para tanto, em atendimento às novas concepções de ensino e as demandas educacionais contemporâneas, os processos formativos devem utilizar de estratégias metodológicas que favoreçam ao professor abandonar práticas tradicionais. Assim, em contraposição às práticas tradicionais, a formação continuada deve pautar-se em métodos que possibilitem ao professor experienciar e vivenciar a formação como sujeitos da formação, com conhecimento, experiência, inseridos em um contexto escolar. Nesse ínterim, pode-se inferir que ao considerar o professor como protagonista do processo, envolvendo-o de forma ativa e participativa, ele terá a oportunidade de desenvolver uma aprendizagem significativa e construir novos conhecimentos, que poderá ressignificar a sua prática docente.

Dado esse contexto, Nóvoa (1991, p. 14) enfatiza sobre a importância em considerar na formação continuada de professores estratégias metodológicas que “os tornem protagonistas do processo, permitindo a troca de experiências entre os pares, a partilha de saberes, o diálogo, consolidando espaços de formação mútua, no qual é oportunizado ao professor desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.



Ainda segundo o autor, a formação pode possibilitar o:

desenvolvimento profissional dos professores, em vista de uma autonomia contextualizada da profissão docente, valorizando paradigmas de formação que promovam a reflexão da prática, e que os professores se assumam como responsáveis pelo seu desenvolvimento profissional, participando como protagonistas na implementação de políticas educacionais (NOVOA, 1991, p. 16).

Nessa perspectiva, constata-se que a formação continuada deve estar fundamentada em práticas que potencializem a reflexão docente acerca de sua prática, conectando os conhecimentos prévios a novas informações em processo cíclico de inovação-formação-prática (IMBERNÓN, 2010).

Dado esse contexto, percebe-se que os autores, acima mencionados, abordam uma nova perspectiva da formação continuada de professores, corroborando com a temática proposta neste capítulo. Assim, para esses autores as práticas formativas devem considerar estratégias metodológicas que permitam ao professor ser o protagonista do processo, sujeito da formação, pesquisador, crítico, reflexivo, autônomo, ativo e participativo, a fim de contribuir na melhoria de sua prática docente.

Nessa tessitura, compreende-se que as estratégias metodológicas mencionadas pelos supracitados autores, estão imbricadas com os princípios das metodologias ativas, as quais favorecem a construção de uma aprendizagem significativa.

Isto posto, pretende-se, ao longo deste capítulo, contribuir na reflexão acerca da relevância em desenvolver os processos formativos pautados na perspectiva da aprendizagem significativa por meio das metodologias ativas. Para a sistematização deste estudo realizou-se uma pesquisa documental, em específico nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), aprovada por meio da Resolução CNE/CP N° 1, de 27 de outubro de 2020, visto que nela consta as cinco características comuns e consideradas eficazes na formação continuada de professores, dentre elas o uso das metodologias ativas de aprendizagem. Realizou-se também pesquisa bibliográfica acerca da temática tratada neste capítulo, ressaltando as ideias de autores contemporâneos como Imbernón, Bacich, Moran, Nóvoa, Moreira, dentre outros.

Este parágrafo é uma síntese dos próximos tópicos, está redundante.

### 3.3 OBJETIVO

Este estudo tem por objetivo contribuir na reflexão acerca da relevância em desenvolver a formação continuada de professores pautados na perspectiva da aprendizagem significativa, por meio das metodologias ativas, como possibilidade de ressignificação da prática docente.

### 3.4 METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste capítulo realizou-se pesquisa documental, uma vez que o uso de documentos pode complementar a pesquisa subsidiando dados encontrados em outras fontes, corroborando a confiabilidade dos dados coletados (MARTINS; THEOPHILO, 2009). De acordo com Sá Silva; Almeida e Guindane (2009) trabalhar com documentos inspira credibilidade e representatividade.

Complementando a sistematização realizou-se também uma pesquisa bibliográfica ressaltando as ideias de autores contemporâneos como Imbernón, Bacich, Moran, Nóvoa, Moreira, dentre outros, acerca da formação continuada de professores na perspectiva da aprendizagem significativa e metodologias ativas. A pesquisa bibliográfica, de acordo com Oliveira (2007), é o estudo e análise de documentos de domínio científico, tais como livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos, que tem por finalidade proporcionar aos pesquisadores o contato direto com obras, artigos ou documentos que se relacione com a temática em estudo.

### 3.5 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DAS METODOLOGIAS ATIVAS PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

“É igualmente importante o uso de metodologias ativas para a formação de professores na perspectiva de formar sujeitos autônomos em sala de aula, já que adultos aprendem melhor quando são ativos no processo de aprendizagem, em vez de meros receptores de conceitos” (PARECER CNE/CP N° 14/2020, p. 7).

Quando se fala da necessidade de romper com modelos de ensino que simplesmente depositam informações e conhecimentos nos estudantes, trata-se da ruptura do modelo tradicional de ensino, isto é, abandonar a educação bancária (FREIRE, 1996). Para tanto, é preciso oferecer ao professor elementos que possam ressignificar sua prática em sala de aula.

Desse modo, a formação continuada de professores pode ser uma grande aliada na ruptura paradigmática das práticas de ensino e aprendizagem presentes ainda hoje na educação básica.

Nessa vertente, Gatti (2009, p. 164) ressalta que “para o adequado exercício da docência, é preciso que o professor detenha um saber próprio da profissão: um saber que alia conhecimento e conteúdos à didática e às condições de aprendizagem para segmentos diferenciados”, pois, diante as constantes mudanças nas instituições educacionais e na sociedade, faz-se necessário que o professor desenvolva novos conhecimentos e habilidades para lidar com os desafios da sala de aula (SAHA; DWORKIN, 2009).

Deste modo, as novas metodologias as quais utilizam de tecnologias de informação e comunicação para o ensino, independente da modalidade, seja presencial, a distância, de forma híbrida, demandam do professor uma predisposição a novos aprendizados, ou seja, o professor precisa continuar investindo e tendo oportunidades de investir em seu desenvolvimento profissional (PARECER CNE/CP N° 14/2020, p. 5).

Em vista a essa necessidade, vários estudiosos da educação têm contribuído para a reformulação das práticas utilizadas na formação continuada de professores da educação básica. Dentre os estudos já mencionados anteriormente, destaca-se o realizado pela Fundação Carlos Chagas em 2017 que culminou no levantamento de cinco características comuns e consideradas eficazes na formação continuada de professores, dentre elas o uso das metodologias ativas de aprendizagem.

Como também já mencionado no capítulo 1, o estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas contribuiu para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), aprovada por meio da Resolução CNE/CP N° 1, de 27 de outubro de 2020, na qual apresenta os princípios norteadores para a política de formação e atuação docente, com base na legislação, bem como os fundamentos pedagógicos, as competências gerais e as competências específicas e habilidades docentes. Em seu Art. 7°, salienta que:

[...] Art. 7° A formação continuada, para que tenha impacto positivo à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender às características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; **uso de metodologias ativas de aprendizagem**; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica (Resolução CNE/CP N°1, 2020, p. 5).

O uso das metodologias ativas na formação de professores na perspectiva de formar sujeitos autônomos em sala de aula, como relatado no Parecer CNE/CP nº 14, é fundamental tendo em vista que adultos aprendem melhor quando são ativos em seu processo de aprendizagem, em vez de meros espectadores. E para isso, existe uma diversidade de métodos que compreendem o uso de metodologias ativas nos processos formativos, assim, destaca-se:

[...] a pesquisa-ação, o processo de construção de materiais para as aulas, o uso de artefatos dos próprios discentes para reflexão docente, o aprendizado acerca do planejamento de aulas dos professores, entre outras atividades. O uso e o manuseio de dados e demais materiais referentes à prática docente também é relevante para desenvolver competências investigativas do professor, que deve ser considerado para além de um mero transmissor de conteúdos, mas de conhecedor e pesquisador da própria prática. Deve-se ainda destacar que metodologias ativas são importantes no estudo dos fundamentos da educação (filosóficos, sociais, psicológicos e históricos), vinculando esses conteúdos à investigação, compreensão e solução de problemas reais dos estudantes e da comunidade escolar (PARECER CNE/CP Nº 14/2020, p. 7).

Ante o exposto, pode-se constatar a existência de diferentes atividades que caracterizam o uso das metodologias ativas cuja utilização podem ressignificar a prática docente e possibilitar o desenvolvimento de aprendizagens significativas, visto que o seu aprendizado ocorre, geralmente, no contexto de atuação do docente, por meio da pesquisa-ação e reflexão da própria prática. Imbernón (2010, p. 74) destaca que a pesquisa-ação “é um excelente procedimento para a formação, uma vez que os professores se orientam, corrigem, avaliam seus problemas e tomam decisões e, ainda, os tornam pesquisador de si mesmos, estimulando-os a reconstruir e transformar a sua prática docente”.

As Metodologias Ativas ou Aprendizagem Ativa é um tema atual e que suscita muito debate, desde os processos didáticos pedagógicos e estratégias didáticas até questões conceituais e nomenclaturais (VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2016). Mas, o que são Metodologias Ativas? Considerando importantes referências sobre o tema, no Brasil, as metodologias ativas são tidas como estratégias pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e aprendizagem no estudante, contrapondo-se com a abordagem pedagógica do ensino tradicional, que tem o professor como foco ou referência importante transmissor de informação aos estudantes (VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2016). A caracterização destes processos e estratégias como “ativo” está relacionado com a aplicação de práticas pedagógicas que possibilitem o protagonismo do sujeito da formação e o coloca em uma postura corresponsável pela aprendizagem (BERBEL, 2011).

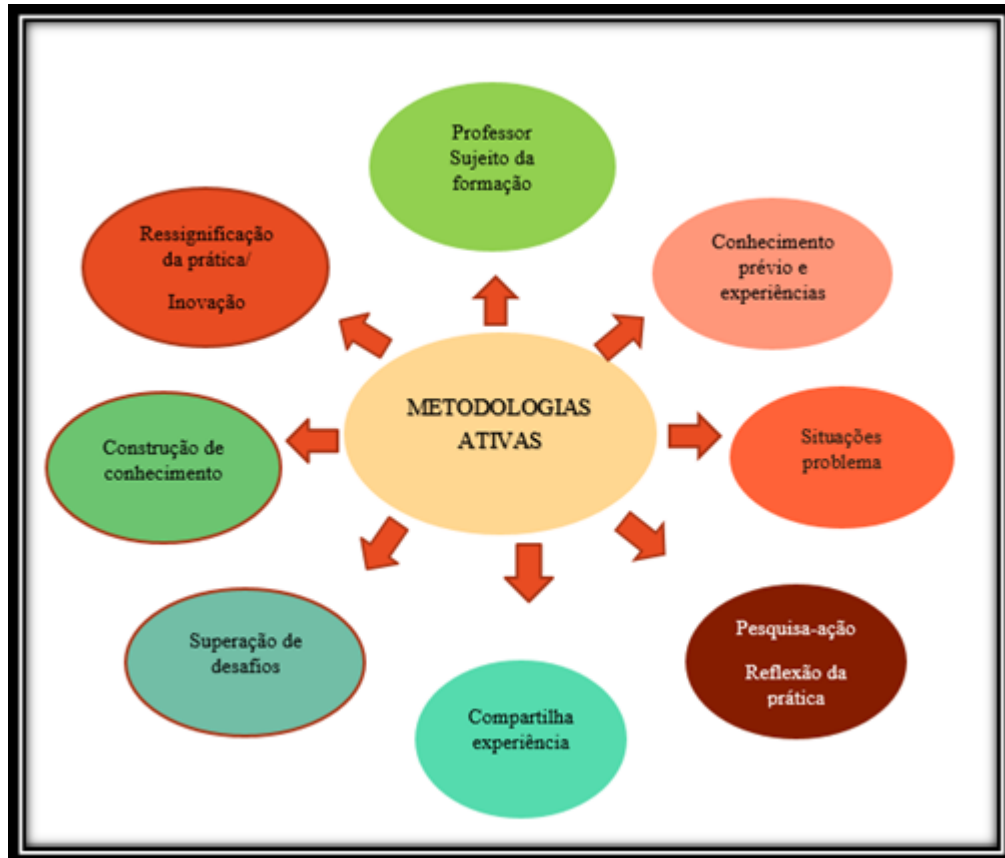
Corroborando com as estratégias pedagógicas que caracterizam as metodologias ativas, Nóvoa (1992, p. 16) reforça que “a formação estimula o desenvolvimento profissional dos professores, por meio de uma autonomia contextualizada da profissão docente”. Para isso, é importante valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, responsáveis pelo próprio desenvolvimento profissional, participando do processo como protagonistas.

É nessa perspectiva que os processos formativos vêm avançando em busca de uma nova cultura de formação e, quanto a isso, Imbernón (2010, p.78) ressalta que nessa nova cultura utiliza-se de estratégias em que “os professores são levados a assumirem a condição de sujeitos da formação, compartilhando suas experiências, seus significados, a se assumirem como corresponsáveis e protagonistas de sua formação e de seu desenvolvimento profissional”. Nesse mesmo viés, Nóvoa (1997) discorre que a troca de experiências e a partilha de saberes nos processos formativos, consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando. Em virtude do exposto, pode-se inferir que as estratégias mencionadas pelos autores configuram o uso das metodologias ativas na formação continuada.

Um dos pontos positivos quanto a utilização das metodologias ativas nos processos formativos, de acordo com Freire (1996), se deve ao fato de que na aprendizagem de adultos, o que impulsiona a aprendizagem é a superação de desafios, a resolução de problemas e a construção de conhecimento novo a partir de conhecimentos prévios e experiências prévias dos indivíduos. Além disso, as metodologias ativas possibilitam uma aprendizagem significativa, visto que ela se caracteriza, pela relação entre os conhecimentos prévios e conhecimentos novos (MOREIRA, 2017, p. 14). Nessa lógica, “os novos conhecimentos adquirem significados para o sujeito e os conhecimentos prévios formam novos significados ou maior estabilidade cognitiva”.

Corroborando com Freire, Imbernón (2010), enfatiza que quando a formação de professores parte do fazer do professor, das situações problema, conectando as experiências/conhecimentos prévios a novas informações em um processo cíclico de inovação-formação-prática, possivelmente irá repercutir na melhoria da prática docente. Deste modo, os processos formativos pautados nas metodologias ativas de ensino se concretizam como apresentado na figura a seguir (Figura 3-1).

**Figura 3-1 - Formação de professores na perspectiva das metodologias ativas.**



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

E isso contrapõe a prática das formações que, historicamente, são padronizadas, descontextualizadas do ensino e do contexto real dos professores. Segundo Imbernón (2010, p. 54) “tais práticas ocasionou em um sistema de formação standard, baseado em um modelo de treinamento, no qual são apresentadas várias técnicas a serem reproduzidas pelos professores em sala de aula, o que acabou gerando mais prejuízos do que benefício”.

Ao contrário do modelo de treinamento, ainda muito utilizado nas práticas formativas, as metodologias ativas procuram criar situações de aprendizagem em que os aprendizes fazem coisas, colocam conhecimentos em ação, pensam e conceituam o que fazem, constroem conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolvem estratégias cognitivas, capacidade crítica e reflexão sobre suas práticas, fornecem e recebem feedback, aprendem a interagir com colegas e formador e a explorar atitudes e valores pessoais e sociais (BERBEL, 2011; BACICH; MORAN, 2017).

As metodologias ativas têm como princípio teórico a autonomia, sendo esta uma concepção educativa que estimula processos construtivos de ação-reflexão-ação (FREIRE, 2006). Autores como Freire (1996) e Demo (1996) afirmam que a autonomia é fundamental no

processo pedagógico e a pesquisa é uma das formas de viabilizar o aprendizado e o desenvolvimento da autonomia intelectual e da consciência crítica.

Adicionalmente, as metodologias ativas se baseiam em “estratégias de ensino fundamentadas na concepção pedagógica crítico-reflexiva, permitindo que se faça uma leitura e intervenção sobre a realidade, favorecendo a interação entre os diversos atores e valorizando a construção coletiva do conhecimento” (COTTA et al. 2012, p. 788), esta incita, portanto, a aprendizagem significativa que ocorre quando:

[..] o aluno interage com o assunto em estudo ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando, sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor. Em um ambiente de aprendizagem ativa, o professor atua como orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento. (BARBOSA; MOURA, 2013, p. 55).

Nesse cenário, para efetivação do uso das metodologias ativas na formação continuada, como estratégia para a inovação da prática pedagógica, o papel do formador é fundamental, visto que de acordo com os estudos realizados e conforme destacado na Resolução CNE/CP N°1 (2020, p. 5) “as formações que se mostram efetivas na melhoria da prática docente consideram o formador como facilitador do processo de construção de aprendizados que acontecem entre e com os próprios participantes”.

Para tanto, desenvolver a formação continuada de professores utilizando-se das metodologias ativas possibilitará ao professor vivenciar e experienciar em sua formação o protagonismo que lhe é devido, assumindo um papel mais ativo e participativo no seu processo de ensino e aprendizagem, percebendo-se como corresponsável na construção do seu próprio conhecimento. Nesse caminho, compreende-se que ambientar o professor para que ele vivencie na prática as estratégias propostas pelos métodos ativos de aprendizagem, eles terão condições e segurança para utilizá-los modificando sua prática pedagógica. Sendo assim, a intenção é formar o professor para que a partir dos conhecimentos adquiridos na formação, ele possa ressignificar sua prática colocando-a a serviço de todos os seus estudantes.

Além disso, urge considerar que as Metodologias Ativas de Ensino e Aprendizagem contribuem de forma significativa para a autonomia docente e, ainda, possibilitam aos professores uma revisão e reflexão acerca de sua atuação, tendo em vista que as tais metodologias baseiam-se em um conjunto complexo de recursos didáticos focalizados para uma educação que desenvolva o senso crítico, a autonomia a proatividade e o engajamento para uma

reflexão e ação na busca de solução mediante desafios sociais enfrentados pelos docentes. Portanto, a utilização de metodologias ativas de ensino-aprendizagem permite o desenvolvimento de uma prática pedagógica baseada na ética e na crítica reflexiva e transformadora, ultrapassando os limites do treinamento puramente técnico (MITRE et al., 2008).

No contexto da formação continuada as metodologias ativas têm como característica principal o foco no professor, este é autor da sua própria aprendizagem e o formador é o mediador no processo de aprendizagem. Dessa forma, o formador propõe situações em que o professor deve colocar em prática seu aprendizado, por meio de desafios, experiências, problemas, alcançando uma aprendizagem efetiva e ao mesmo tempo desenvolvendo um pensamento crítico, interagindo com os demais colegas e formador, aprendendo também a lidar com as diferenças de valores pessoais, de pensamentos, de estratégias. Moran (2018, p. 04) destaca que “as metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor”.

Diante do exposto, torna-se essencial o papel do professor nos processos de construção do conhecimento que têm a mediação e a interação como pressupostos fundamentais para que se estabeleça a aprendizagem significativa (BORGES; ALENCAR, 2014, p. 120). Nesse contexto, Mitre et al. (2008) ressaltam que a aprendizagem significativa ocorre de forma complexa, em um movimento de continuidade, no qual o indivíduo é capaz de relacionar o conhecimento apreendido aos conhecimentos prévios, ampliando a possibilidade de construção de novos conhecimentos. Corroborando com Mitre et al (2008), Moreira (2007) afirma que a aprendizagem significativa ocorre quando novos conceitos, ideias e proposições se relacionam com outros conhecimentos relevantes presentes na estrutura cognitiva, permitindo a construção de novos conhecimentos. Dado esse contexto, pode-se inferir que as metodologias ativas de aprendizagem oportunizam esse movimento para o alcance de uma aprendizagem significativa.

Esse movimento é importante na formação continuada como forma de oportunizar aos professores a construção de uma aprendizagem significativa. Para isso, o formador deve incorporar em suas práticas formativas atitudes que valorizem os conhecimentos trazidos pelos professores, resultado de sua experiência profissional, suas crenças e seus diversos saberes. Conforme Almeida; Scheunemann e Lopes (2019), essa combinação é aceita na contemporaneidade no que se refere à aprendizagem, visto que os professores elaboram novos conhecimentos a partir daquilo que já sabem.



Nessa direção, como destacado por Moreira (2017) e Ausubel (2003), um dos princípios fundamentais da Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel é a interação cognitiva entre novos conhecimentos e conhecimentos prévios especificamente relevantes para o sujeito. Essa interação se dá de forma não-litera e não arbitrária, de forma que os novos conhecimentos adquirem significados e os conhecimentos prévios passam a ter maior estabilidade cognitiva (MOREIRA, 2012).

Para além disso, de acordo com Ausubel, Novak e Hanesian (1980) o processo da aprendizagem significativa pressupõe: a existência de ideias relevantes na estrutura cognitiva do aprendiz, o que servirá de ancoradouro para a construção de novos conhecimentos; material de estudo potencialmente significativo, de modo que o sujeito possa relacioná-lo com o que ele já sabe e a predisposição para aprender.

Daí que se configura o vínculo entre a aprendizagem significativa e as metodologias ativas, visto que para a construção de uma aprendizagem significativa o estudante deve ser considerado como sujeito ativo e protagonista de sua aprendizagem, com conhecimentos prévios, e o professor assume o papel de mediador de todo processo de aprendizagem, oferecendo ao estudante um material potencialmente significativo, que se relacione com a seus conhecimentos e sua vivência, para assim, despertar o interesse e a motivação dos estudantes, tornando-os mais autônomos, criativos e responsáveis.

Vale ressaltar que diante da necessidade de incorporar novas metodologias de ensino, como a utilização de tecnologias de informação e comunicação, na prática de sala de aula Bacich e Moran (2018) destacam que a combinação de metodologias ativas com tecnologias é hoje estratégia para a inovação pedagógica, visto que as tecnologias trazem em seu bojo materiais educativos potencialmente significativos para a construção do conhecimento (MOREIRA, 2017). Sendo assim, Oliveira; Amorim e Tauceda (2020) ressaltam a necessidade de uma formação continuada de professores para o adequado manejo dos recursos tecnológicos em sua prática, pois com uso de tais recursos de forma inadequada, corre-se o risco de a aprendizagem não ser significativa.

Diante desse cenário, para que a aprendizagem seja significativa nos processos formativos é necessário que o formador busque incentivar os participantes, a fim de que estes encontrem sentido ao que está sendo proposto, que se sintam engajados no processo, para que assim, possam contribuir efetivamente e ativamente na construção do conhecimento.

### 3.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da pesquisa realizada neste capítulo percebe-se que utilizar as metodologias ativas nos processos de formação continuada de professores podem possibilitar a ressignificação das práticas docentes. No entanto, deve haver uma mudança na cultura e nas práticas formativas, e isso é complexo, mas se faz necessário iniciar tal mudança para que possa tornar efetiva a utilização de práticas metodológicas ativas no âmbito das formações, para assim, serem práticas utilizadas pelos professores no contexto escolar.

É importante que a formação continuada repense os espaços de formação, de forma que possa haver escuta e diálogo com os professores, aproximando as práticas formativas das reais necessidades docentes, inseridas no contexto em que atuam, pois assim, contribuirá para tornar a formação mais significativa para os envolvidos.

De acordo com Imbernón (2010), as práticas formativas que promovem demonstrações e/ou simulações de práticas vividas pelos professores podem ser realmente significativas, caso consigam ultrapassar a fase de explicação. Deste modo, os professores poderão desenvolver em sua prática docente a inovação disseminada na formação continuada. Além disso, oportunizar aos professores vivenciar nas práticas formativas o uso dos métodos ativos permite que eles tenham experiências semelhantes às que pretendem desenvolver com os estudantes em sala de aula.

Nessa perspectiva, é possível entender, a partir das contribuições da literatura, que as metodologias ativas provocam significativas mudanças nos padrões tradicionais, sendo assim, importante no processo de ensino-aprendizagem, visto que atualmente o método tradicional não mais atende às necessidades dos estudantes. Diante de tantas mudanças no meio educacional de uma sociedade dinâmica, não é mais possível defender e utilizar um único método de ensino, pois sabe-se que existem várias possibilidades de tornar a aprendizagem significativa, de envolver o estudante de forma ativa na construção do conhecimento. Destarte, é possível enxergar no uso das metodologias ativas, uma oportunidade para a formação de um novo ciclo.

### 3.7 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Caroline M.M.; SCHEUNEMANN, Camila M. B.; LOPES, Paulo T. C. **Formação continuada para professores em serviço do Ensino Fundamental Séries Iniciais: Aprendizagem Significativa e mapas conceituais.** RBECM, Passo Fundo, v. 2, n. 2, p. 253-276, jul./dez. 2019.

AUSUBEL, D. P. **The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro, Interamericana. Tradução para português, de Eva Nick et al., da segunda edição de Educational psychology: a cognitive view, 1980.

BACICH, L. and Moran, J. (2017) **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática**. Penso Editora.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre, 2018.

BARBOSA, E.& MOURA, D. **Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica**. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013. Disponível em [www.senac.br/media/42471/os\\_boletim\\_web\\_4.pdf](http://www.senac.br/media/42471/os_boletim_web_4.pdf)

BERBEL, N. A. N. (2011) **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**, Semina: Ciências Sociais e Humanas, 32(1), pp. 25–40. doi: 10.5433/1679-0359.2011v32n1p25

BORGES, Tiago Silva; ALENCAR, Gidéia. **Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior**. Cairu em Revista. Ano.3, n.4, p.119-143, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 14/2020, de 10 de julho de 2020**. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=153571-ppcp014-20&category\\_slug=agosto-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=153571-ppcp014-20&category_slug=agosto-2020-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file> Acesso em: 07 jan. 2021.

COLL, C. **Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**. São Paulo: Ática, 2000.

COTTA, Rosângela Minardi Mitre; SILVA, Luciana Saraiva da; LOPES, Lílian Lelis; COSTA, Ester de Q.; RIBEIRO, V. M. B. **Análise de um processo de reforma curricular vivenciado por professores formadores de nutricionistas**. Ciência & Educação (Bauru), v. 18, n. 3, 2012.

DEMO P. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2004.  
DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 36. ed, São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 156 p. (Coleção Leitura)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

Gatti, B. (2009). **Formação de professores: condições e problemas atuais**. Revista Brasileira de Formação de Professores, v. 1, n. 1, p. 90-102.

GEMIGNANI, E Y M Y. **Formação de professores e metodologias ativas de ensino aprendizagem: ensinar para a compreensão**. Fronteiras da Educação [online], Recife, v. 1, n. 2, 2012. Disponível em: <<http://www.frenteirasdaeducacao.org/index.php/fronteiras/article/view/14>>. ISSN 2237-9703.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MARTINS, G. A.; THEOPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MITRE, S. M. *et al.* (2008) **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais**, *Ciência & Saúde Coletiva*, 13(supl 2), pp. 2133–2144. doi: 10.1590/S1413-81232008000900018.

MORAN, J. M. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Coleção Mídias Contemporâneas. 2015. Disponível em [http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando\\_moran.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf)

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa**, Organizadores prévios, Mapas conceituais, Diagramas V e Unidades de ensino potencialmente significativas. Revista *Curriculum, La Laguna*, v. 25, p. 29–56, 2012.

MOREIRA, M. A. **Ensino e aprendizagem significativa**. São Paulo: Editora livraria da física, 2017.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, António. **Concepções e práticas da formação contínua de professores**: In: Nóvoa A. (org.). *Formação contínua de professores: realidade e perspectivas*. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha e Conceição Afonso. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Diana C.; AMORIM, Samuel I. F.; TAUCEDA, Karen C. **Uma Aproximação das Metodologias Ativas e Aprendizagem Significativa no Ensino de Ciências na Ótica do Docente: Limites e Contribuições**. *Braz. J. of Develop.*, Curitiba, v. 6, n. 7, p. 53279- 53295 jul. 2020.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

SAHA, L., Dworkin, G. (2009). **Introduction: New perspectives on teachers and teaching**. In L. J. Saha and A. G. Dworkin (Eds.) *International handbook of research on teachers and teaching*. New York: Springer.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. *Rev. Bras. de História & Ciências Sociais*. n. I, p. 1-15, jul., 2009.

VALENTE, J. A., Almeida, M. E. B. and Geraldini, A. F. S. (2016) **Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino**, *Rev. Diálogo Educ.*, 17(52), pp. 455–478.

## 4 CAPÍTULO 3 - A DISCIPLINA MAAS - EXPERIÊNCIAS PRÉVIAS NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE METODOLOGIA ATIVAS E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

### 4.1 INTRODUÇÃO

A educação contemporânea é um dos grandes desafios na atualidade. Isto porque, para atender às especificidades requeridas pela sociedade, faz-se necessária a ressignificação das práticas de ensino. Esta demanda exige das instituições de ensino a promoção de propostas educativas que visam a uma prática pedagógica ética, crítica, reflexiva e transformadora. Além disso, outra demanda emergente é a consolidação de uma ambiência pedagógica que possibilite a aprendizagem ativa e significativa.

Assim, a formação continuada vem sendo considerada por vários estudiosos e pesquisadores da educação, como mola propulsora para a ressignificação da prática docente, bem como para melhoria do ensino e aprendizagem em uma perspectiva ativa e significativa. Nesse sentido, nota-se que desde a publicação da LDB nº 9.394/96, houve mudanças relevantes na política da formação continuada de professores, na busca pela melhoria do ensino ofertado na educação básica.

Dentre as mudanças ocorridas no contexto da formação continuada, vale destacar que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), iniciou em 2002 com a política de implementação de programas de pós-graduação *stricto sensu* Mestrado Profissional em Ensino (MPE), com o objetivo de promover a melhoria da formação de professores, direcionada para uma qualificação da formação didático-pedagógica desses profissionais que atuam na educação básica, sendo está uma formação profissional que prepara o docente para ensinar disciplinas de conteúdos específicos (MOREIRA, 2004).

Nessa perspectiva, o MPE visa contribuir significativamente com a formação de professores em exercício de sua profissão, de forma a melhorar a qualificação docente, em sua prática pedagógica, desenvolver a sua profissionalidade por meio de aprendizagem em serviço, em diversas áreas do conhecimento, de diferentes níveis da educação básica, do ensino fundamental ao ensino médio e, ainda, professores de ensino superior que atuam nas licenciaturas ou em disciplinas básicas de outros cursos de graduação (MOREIRA, 2004).

Segundo Moreira (2004, p. 134):

[...] o mestrado em ensino deverá ter caráter de preparação profissional na área docente focalizando o ensino, a aprendizagem, o currículo, a avaliação e o sistema escolar. Deverá, também, estar sempre voltado explicitamente para a evolução do sistema de ensino, seja pela ação direta em sala de aula, seja pela contribuição na solução de problemas dos sistemas educativos, nos níveis fundamental e médio, e no nível superior na formação de professores das licenciaturas e de disciplinas básicas.

No caso específico da formação continuada de professores, vale destacar a importância e a contribuição dos programas de pós-graduação *Stricto Sensu*, na formação e no desenvolvimento profissional docente. Nesse contexto, Marcelo (2009), conceitua desenvolvimento profissional como formação permanente, formação contínua, em serviço.

Corroborando com Marcelo (2009), Ambrosetti e Calil (2016) destaca alguns aspectos que auxiliam na reflexão acerca do mestrado profissional enquanto espaço de formação e desenvolvimento profissional dos professores, visto que:

[...] o desenvolvimento profissional é entendido como um processo contínuo, ao longo da vida, capaz de abarcar a formação inicial e a formação em exercício nos diversos períodos da carreira profissional; compreende processos formativos que têm relação com as situações concretas de trabalho dos professores; entende os professores como sujeitos ativos e reflexivos, portadores de conhecimentos que devem ser considerados como base para a construção de novos conhecimentos e práticas; pode ser um processo individual, mas processos colaborativos são especialmente favoráveis ao desenvolvimento profissional; assume diferentes formas e ocorre em diversos contextos, mas é sempre voltado para a transformação das práticas, dos próprios sujeitos e dos contextos de trabalho (AMBROSETTI & CALIL, 2016, p. 90)

Ainda segunda autoras, o mestrado profissional pode ser considerado como “espaço de desenvolvimento profissional dos mestrandos, a partir de uma nova perspectiva de formação já percorrida por eles, potencializando as capacidades críticas, criativas e reflexivas, induzindo-os a produzirem conhecimentos profissionais que reflitam em suas práticas” (AMBROSETTI & CALIL, 2016, p. 91).

Nesse sentido, percebe-se que as instituições de ensino superior, em específico os programas de mestrado profissional, tem buscado utilizar-se de métodos de ensino, bem como de práticas pedagógica, em que a pesquisa se dá no campo da prática, sobre o contexto de trabalho do mestrando, visando desenvolver a autonomia, o autogerenciamento e a corresponsabilidade em sua própria formação, pois mediante o atual contexto educacional, e como bem destacado por Rech (2016), o momento é de refletir sobre as práticas educativas, de inovar metodologias, de dar significado ao saber, de ensinar a aprender.

Com vistas a tornar os cursos de pós-graduação um espaço privilegiado para o desenvolvimento profissional, de forma a contribuir para um olhar direcionado sobre a

realidade, ao contexto de trabalho e a própria profissão docente, utilizando-se de práticas mais fundamentadas e reflexivas, percebe-se que há instituições de ensino superior que têm utilizado em suas práticas pedagógicas os métodos ativos de aprendizagem. Importante destacar que alguns Programas de Pós-Graduação, além de utilizar-se de tais métodos em suas práticas pedagógicas, apresenta em sua grade de disciplina ofertadas as Metodologias Ativas de ensino.

Ante ao exposto, as considerações aqui apresentadas acerca da importância do mestrado profissional em ensino, como uma modalidade de formação continuada de professores, são especialmente pertinentes, tendo em vista que a temática norteadora deste trabalho de dissertação é a formação continuada de professores na perspectiva da aprendizagem ativa e significativa. Com base nestes argumentos, socializar e apresentar, no contexto do Programa de Pós-graduação *Stricto-Sensu* Mestrado Profissional em Ensino de Ciências - PPEC da Universidade Estadual de Goiás – UEG, os desafios e contribuições oportunizadas pela disciplina Metodologias Ativas e Aprendizagem Significativa (MAAS), para a formação continuada e desenvolvimento profissional, dos professores participantes da referida disciplina.

## 4.2 OBJETIVO

O objetivo deste capítulo tem por objetivo socializar e apresentar os desafios e contribuições oportunizadas pela disciplina Metodologias Ativas e Aprendizagem Significativa para a formação e desenvolvimento profissional docente, na perspectiva dos professores participantes da referida disciplina nos anos de 2019 e 2020.

## 4.3 METODOLOGIA

Recorreu-se aos métodos de análise de conteúdo para descrever sobre as contribuições oportunizadas pela disciplina mencionada anteriormente, visto que foi realizada a análise do conteúdo postado na ferramenta *Google Classroom*, a qual foi utilizada no desenvolvimento da disciplina como espaço de formação, discussões, debates e postagem de material de estudo.

Segundo Bardin (2011, p.15), a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. Para complementar os dados referente a disciplina,



aplicamos questionário para um grupo de professores da educação básica que participaram da supracitada disciplina.

De acordo com Gil (1999, p.128), o questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”

#### 4.4 DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES OPORTUNIZADAS PELA DISCIPLINA METODOLOGIAS ATIVAS E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA (MAAS)

Vários estudiosos da educação ressaltam a importância do uso das metodologias ativas nos processos de formação continuada de professores, visto que a sua utilização possibilita a ressignificação das práticas docentes, bem como a melhoria do ensino e aprendizagem. No entanto, deve haver uma mudança na cultura e nas práticas formativas, e isso é complexo, mas que se faz necessário iniciar tal mudança para que possa tornar efetiva a utilização de práticas metodológicas ativas no âmbito das formações, para assim, serem práticas utilizadas pelos professores no contexto escolar.

Nesse contexto, destaca-se neste tópico a disciplina Metodologias Ativas e Aprendizagem Significativa, ofertada no programa *stricto sensu* da UEG, que para além de desenvolver os conteúdos da disciplina utilizando-se de métodos ativos oportunizou aos mestrandos participantes conhecer e experienciar na prática, diferentes métodos ativos de aprendizagem. Desse modo, pode-se inferir que essa aproximação entre os conceitos teóricos-metodológicos com o contexto do fazer docente, favorece ao professor a construção de conhecimento ativo e significativo.

A disciplina Metodologias Ativa e Aprendizagem Significativa é ofertada pelo PPEC como disciplina optativa, com carga horária válida de 04 créditos que correspondem a 60 horas. Para o desenvolvimento da disciplina foi apresentada a proposta aos discentes mestrandos e as diversas temáticas que seriam abordadas, ao longo do semestre, conforme ementa, a saber: Aprendizagem Significativa Crítica; A facilitação da aprendizagem significativa crítica; Princípio da interação social e do questionamento; O conhecimento como linguagem; A participação ativa do aluno e da diversidade de estratégias de ensino; A conexão natural entre a Aprendizagem Ativa e a Aprendizagem Significativa; Aprendizagem Ativa *versus* Método Tradicional; Estratégias pedagógicas de Aprendizagem Ativa: Aprendizagem baseada na Resolução de Problemas ("*Problem-based Learning* (PBL)"), Aprendizagem

baseada em Projetos ("*Project-oriented Learning (POL)*" ou "*Project based Learning (PBL)*"), Aprendizagem por Questionamento ("*Inquiry based Learning*"); Criação de ambientes de Aprendizagem à luz da Aprendizagem Ativa e da Aprendizagem Significativa para o Ensino de Ciências.

No ano de 2019 participaram da disciplina oito mestrados e em 2020 a turma era composta por sete mestrados, valendo-se destacar que todos os participantes são professores da educação básica, atuantes nas redes estadual e municipais do estado de Goiás. As aulas da turma de 2019 foram realizadas, em sua maioria, na modalidade presencial, com uma carga horária de quatro horas semanais. Já a turma de 2020 iniciou as aulas em março e a princípio as aulas seriam realizadas de modo presencial, porém, no dia 11 de março do corrente ano, a Organização Mundial de Saúde declarou pandemia a infecção humana pelo novo Coronavírus (COVID-19) e, no dia 13 de março de 2020, o Governo do Estado de Goiás, por meio do Decreto nº 9.634, estabeleceu os procedimentos preventivos de emergência a serem adotados em razão do novo Coronavírus.

Uma das principais medidas para conter a disseminação do Coronavírus é o isolamento e distanciamento sociais, conforme orientação das autoridades sanitárias. Nesse sentido, foi estabelecido o regime de aulas não presenciais no âmbito de todo o Sistema Educativo do Estado de Goiás. Desse modo, as aulas da turma de 2020 ocorreram de modo remoto, mediada por tecnologias, como videoconferência, em que o professor utilizou a ferramenta Google Meet para a realização das aulas.

Interessante aqui destacar os métodos de ensino utilizados pelo professor durante os semestres, visto que tais métodos envolveram várias estratégias pedagógicas de ensino norteadas por metodologias ativa, como leituras prévias dos textos propostos, para que fossem debatidos e discutidos em sala de aula, grupo de trabalho por meio do *Google Classroom*, ferramenta esta que foi utilizada para postagem de vídeos, textos complementares, debates e postagem de atividades desenvolvidas pelos mestrados. As aulas foram focadas no debate e em atividades propostas com *deadline* estabelecidos e como avaliação final da disciplina foi proposto o desenvolvimento de uma pesquisa científica aplicada com elaboração de produtos educacionais exequíveis. Assim, para o desenvolvimento da disciplina utilizou-se de várias estratégias metodológicas o que oportunizou a todos os participantes vivenciar e experienciar cada uma das estratégias utilizadas, a partir da realidade e o contexto no qual estavam inseridos.

Dentre as estratégias metodológicas utilizadas na turma de 2019, vale destacar os debates e discussões, prática recorrente durante o curso, ocorridos entre os mestrados acerca

das temáticas propostas para estudo, em que o professor mediou todo o processo, estimulando a participação ativa de todos, incentivando os mestrandos a assumirem uma atitude de aprender, de se perceberem como corresponsáveis pela própria formação. Desse modo, ao utilizar dessa estratégia Masetto (2018, p. 663) destaca que:

[...] cria-se um ambiente colaborativo de aprendizagem no qual as figuras do aluno e do professor se integram em ações compartilhadas, promovendo transformações e a construção conjunta do conhecimento e da formação profissional. O professor interage com os alunos com uma atitude de parceria e corresponsabilidade pelo processo de aprendizagem.

Assim, a cada exposição do conteúdo o professor instiga a turma, incentivando a participação ativa de todos. Como ponto de partida das discussões levava-se em consideração os conhecimentos prévios dos mestrandos, acerca das temáticas abordadas, e a partir de tais conhecimentos seguia-se às discussões. Vale destacar que pelo fato de estarmos acostumados com processos formativos pautados em metodologias tradicionais, e de repente terem que se tornar sujeitos participantes do próprio processo de aprendizagem, os métodos utilizados na disciplina causaram, por várias vezes, inquietação e até uma certa insegurança por parte de alguns colegas em interagir com essa dinâmica de ensino, tendo em vista que muitos não estavam preparados para desenvolver a aprendizagem de forma ativa e autônoma.

No entanto, o método de ensino utilizado possibilitou aos estudantes exercer a prática de se expressarem em público, expor ideias, vivências, experiências e, ainda, oportunizou a reflexão sobre a prática docente. Corroborando ao exposto, Masetto (2003, p. 114) ressalta que “tal método permite que o estudante perceba que a opinião do grupo enriquece mais do que a opinião de uma pessoa só”. Portanto, ainda que alguns estudantes sejam mais desinibidos em suas exposições e outros se sintam desconfortáveis, nota-se que no decorrer das aulas eles perceberam que as atividades desenvolvidas, bem como, os métodos utilizados servirão não só para melhorar a aprendizagem, mas também para aprimorar as habilidades que lhes serão úteis na prática docente.

Destarte, as aulas nessa configuração possibilitaram a integração, a aproximação e a reflexão da prática docente. Nesse contexto, Machado (2013) salienta que, esse novo paradigma é fundamental para integrar a sala de aula com a realidade dos estudantes, promovendo a construção coletiva do conhecimento. Barbosa e Moura (2013) afirmam que com métodos ativos os alunos assimilam maior volume de conteúdos, retêm a informação por mais tempo e aproveitam as aulas com mais satisfação e prazer. Ainda, segundo os autores, a

diferença fundamental que caracteriza um ambiente de aprendizagem ativa é a atitude ativa da inteligência, em contraposição à atitude passiva geralmente associada aos métodos tradicionais de ensino.

Ainda em conformidade com os autores mencionados anteriormente, Moreira (2017), ressalta que é de grande relevância a didática utilizada pelo professor em sala de aula, pois dependendo como os conteúdos são dialogados com os estudantes, pode despertá-los a serem sujeitos ativos na construção do conhecimento alcançando uma aprendizagem significativa e o desenvolvimento do aprender a aprender.

Dessa forma, o professor formador buscou-se aproximar as práticas pedagógicas utilizadas na disciplina ao contexto de trabalho dos professores mestrandos, uma vez que as atividades realizadas e a sua aplicação se pautavam nas experiências diárias, pois cada texto debatido, cada atividade elaborada, cada situação experienciada estava voltada a realidade prática de cada um. O que permitiu por meio do estudo, da pesquisa, da reflexão e do contato com novas concepções metodológicas de ensino, proporcionado pela participação na disciplina, perceber que é necessário e possível rever e mudar a nossa prática. Porém, sabe-se que não é fácil superar e romper entraves enraizados em nós, pois ainda existe uma forte resistência em abandonar os métodos tradicionais e romper paradigmas.

Uma das ferramentas utilizadas na disciplina foi o *Google Classroom* e neste ambiente foi criada uma turma intitulada Aprendizagem Ativa e Significativa 2019 e em 2020 a turma foi intitulada MAAS 2020 - Metodologias Ativas e Aprendizagem Significativa, específica para a disciplina. Inicialmente o professor pensando na melhor condução das aulas, postou como atividade diagnóstica o Formulário Google – Conhecimento Prévios, no qual foram abordadas questões com o objetivo de melhor conduzir as experiências ao longo da disciplina, por meio do resgate das nossas experiências prévias, ficando claro aos estudantes que tal formulário não tinha caráter avaliativo.

Nesse ambiente foram postados vários textos complementares, sempre relacionados aos métodos ativos de aprendizagem, e a partir deles o espaço era aberto à reflexão e debates. Todavia, vale mencionar que a apropriação dos conteúdos presentes nos textos complementares, possibilitou a ampliação do conhecimento a partir de outros pré-existentes acerca das temáticas trabalhadas, visto que houve um enriquecimento nas argumentações, favoreceu a construção de significados, além de despertar o interesse em aprofundar o conhecimento, bem como, nos desafiar a modificar a nossa prática docente. De acordo com Freire (1981, p.8), “os textos indicados pelo professor têm como objetivo atender e despertar o

desejo de aprofundar conhecimentos naqueles a quem foram propostos". E ainda segundo o autor, "se um texto não é capaz de desafiar o leitor então a intenção deste terá sido frustrada".

Dentre os debates evidencia-se nos relatos dos estudantes a preocupação e os desafios enfrentados na prática quanto à utilização de métodos ativos, pois, no ambiente escolar ainda existe a preocupação em esgotar o conteúdo dentro do prazo estabelecido, o que segundo eles acaba impedindo-os de buscar novas metodologias de ensino, tornando assim muito comum a prática tradicional. Porém, os mestrandos percebem a importância e as vantagens das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que os documentos norteadores, como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e o Documento Curricular para Goiás – DC/GO, que são documentos que determinam as competências, as habilidades e as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver durante a educação básica, destacam a importância do protagonismo estudantil e da aprendizagem significativa. Em um dos relatos, uma das mestrandas chama atenção quando menciona que ao analisar um dos textos apresentados sobre metodologias ativas e relacionando-o com o novo formato, novo currículo proposto, ela traz o seguinte questionamento: será que os professores estão preparados para tal?

Em outro relato uma mestranda destaca que os docentes são os principais responsáveis pelas mudanças frente às novas posturas de aprendizagem, visto que vivemos em uma sociedade contemporânea que tende a selecionar docentes que apresentam perfis que se enquadram na realidade atual, ou seja, que consigam ressignificar sua prática docente.

Em um dos momentos de reflexão nos foi apresentado um vídeo que abordava sobre as Inovações Educacionais/Escolas Inovadoras, destacando iniciativas educacionais transformadoras em doze instituições de ensino espalhadas pelo mundo e junto a este veio o seguinte questionamento: Quais desafios teóricos, metodológicos, pedagógicos, práticos, sociais e culturais para esta transformação? Dentre as narrativas, destaca-se algumas no quadro 3-1<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> As narrativas apresentadas foram retiradas do Google Classroom, os mestrandos da turma de 2019 foram tratados de "M1" e a turma 2020 foram tratados de "N 1" (letra e número para diferenciar).

**Quadro 4-1 Narrativas dos mestrandos das turmas de 2019 e 2020, sobre as Inovações educacionais.**

Turma - 2019	Turma - 2020
<p>M1- “um dos grandes desafios está relacionado a efetiva integração entre as diferentes teorias e práticas, o envolvimento de toda a comunidade (estudantes, pais, autoridades municipais e estaduais)”;</p>	<p>N1 – “os desafios para uma escola inovadora são muitos e dependem de mudanças tanto na organização do sistema educacional, quanto no modo com que professores estão acostumados a lidar e enxergar seus alunos. De acordo com os estudos realizados, a educação é algo complexo, pois envolve currículo, temas, espaços, tempos, posturas, relacionamentos, professores, ideias, políticas e finalidades que não podem ser simplificadas. Assim, para que a escola seja transformadora é preciso que o seu papel seja repensado no sentido de refletir para quem, para quê e como deve ensinar. Lamentavelmente, vivenciamos um cenário oposto e desmotivador. Professores mal remunerados com jornadas extensas de trabalho, sem tempo suficiente para planejarem suas aulas e salas lotadas que inviabilizam qualquer tipo de movimentação dos alunos. São cobrados por um sistema que exige quantidade e não qualidade. Portanto, penso que no que compete aos professores, cada um pode fazer a sua parte, mas não é o bastante. Para que a teoria de uma escola inovadora se concretize é necessário que o sistema educacional também esteja alinhado a esta proposta”;</p>
<p>M2 – “o despreparo das escolas para esse tipo de transformação, uma vez que muitos professores defendem o método tradicional por acreditar ser mais fácil controlar os estudantes, bem como repassar e seguir com o conteúdo programático”;</p>	<p>N2 – “A transformação na maneira de ensinar é necessária e urgente. Formação continuada para os professores atuarem com uma proposta alinhada com a perspectiva de desenvolvimento das competências para o século XXI. Estruturação das escolas para a aplicação de metodologias ativas. Construção de um modelo pedagógico em que o estudante possa refletir sobre suas escolhas, relações familiares e sociais, responsabilidade com sua aprendizagem e se colocando como parte da solução do problema. O envolvimento do estudante no processo de aprendizagem, em uma sociedade em que a informação e a comunicação acontecem em tempo real, não está de acordo com uma escola descontextualizada e dissociada da realidade”;</p>
<p>M3 – ““Por onde começar? Tendo em vista que diante da formação atual encontro dificuldades em propor metodologias inovadoras;</p>	<p>N3 – “O vídeo coloca o tempo todo o aluno como ênfase no processo ensino-aprendizagem e vejo essa a necessidade maior da nossa educação atual. O sistema educacional é muito conservador. É preciso modificar a forma de se ensinar, a estrutura</p>

Turma - 2019	Turma - 2020
M4 – “mudança na postura dos profissionais envolvidos no processo de ensino aprendizagem, para que ocorra quebra de paradigma e a saída da zona de conforto, o que é muito difícil”;	das escolas também precisa ser melhorada, o desenvolvimento de cursos, de uma formação continuada para a formação de professores voltados para a perspectiva de metodologias ativas e da questão das competências do século XXI, que também é citado no vídeo. Infelizmente, não é um ato que dependa única e exclusivamente do próprio professor”;
M5 – “o grande desafio refere-se à formação docente, uma vez que muitos trazem arraigados o tradicionalismo, sendo assim meros transmissores do conhecimento”;	N4 - “Várias estratégias foram divulgadas: espaços não formais de ensino, interseriação, oficinas diversas, assembleia de estudantes, educação integral, democracia na tomada de decisões, contato direto com a cultura local, ver o conteúdo sob outro ponto de vista, ênfase a solução de problemas como forma de aprendizagem, enfim, diferentes estratégias que têm em comum a importância da criatividade dos alunos, o aproveitamento das múltiplas inteligências para solução de problemas do cotidiano, argumentação, tudo num ambiente extremamente democrático. Fica muito claro que essas diferentes formas de ensino ensinam, não é necessária as antigas e ultrapassadas aulas tradicionais, que a cada dia que que passa torna-se menos relevante para todos os envolvidos”.

Fonte: Elaborado pela autora. Retiradas do Google Classroom, os mestrados da turma de 2019 e 2020.

Em um dos questionamentos direcionado aos mestrados, destaca-se: Como as metodologias ativas estão relacionadas com os desafios e mudanças da educação formal? Foram mencionadas as seguintes respostas:

“as metodologias ativas é uma alternativa para atender a demanda e a realidade do público que recebemos, fazendo assim necessária, pois a forma como a educação vem sendo conduzida tem afastados nossos estudantes do objetivo da escola que é o aprendizado, a curiosidade e o fascínio pela descoberta”;

“...com as metodologias ativas o estudante passa a ser sujeito ativo e o professor mediador do conhecimento”;

“...possibilita a quebra de paradigmas.” (MESTRANDOS DA TURMA DE 2019 E 2020).

No *Google Classroom* os mestrados puderam acessar vários conteúdos por meio da plataforma TED – *Technology, Entertainment, Design* (*Tecnologia, Entretenimento, Planejamento*) que é destinada à disseminação de ideias ou pensamentos dos jovens,

abrangendo quase todos os aspectos de ciência e cultura, as apresentações são de curta duração, sendo limitadas a no máximo dezoito minutos, e seus vídeos são amplamente divulgados na internet. Vale aqui destacar alguns dos vídeos como o do Sir Ken Robinson intitulado “*Do schools kill creativity?*” - As escolas matam a criatividade? Esse vídeo proporcionou um caloroso debate entre os mestrandos das turmas de 2019 e 2020, e nos levou a refletir fortemente sobre a nossa prática. Apresento abaixo alguns dos comentários realizados pelos colegas:

“...é muito provável que estamos matando a criatividade de nossos estudantes, uma vez que o sistema nos força a valorizar conteúdos e notas, principalmente quando se trata de resultados de avaliações externas. Ressalta a importância em darmos o primeiro passo em busca de mudanças, a fim de estimularmos a capacidade dos estudantes”;

“Ken relata que a criatividade deve ser tratada com a mesma importância que a alfabetização. Destaca ainda que devido a criança estar inserida em um sistema educacional que visa resultados e habilidades acadêmicas, faz com que sejam moldadas para se adequarem ao padrão de educação imposto a elas”;

“Queremos inovar, mas o sistema nos “esmaga””;

“...o vídeo nos faz lembrar uma triste realidade da maioria de nossas escolas e do nosso sistema educacional como um todo, o gesso. Nosso sistema educacional engessa nossos estudantes, resultando com o tempo, com situações de medos, angústias, levando-os a perderem o que têm de mais belo, sua essência. Tudo para “respeitar” a hierarquia das disciplinas e seu grau de importância. E como ressaltado no vídeo o mundo está na contramão das necessidades que nossos pequenos anseiam, e com certeza, é ouvindo nossas crianças em sala de aula que podemos trabalhar para perceber suas perspectivas, suas essências. Através de metodologias ativas conseguimos nos aproximar de tal fato.” (MESTRANDOS DA TURMA DE 2019 E 2020)

A utilização das palestras apresentadas na plataforma TED proporcionou debates e discussões acerca das temáticas abordadas e, ainda, permitiu aos mestrandos conhecer e perceber que essa plataforma oferece aos professores inúmeros recursos e ideias de como incluir as palestras em sala de aula, tendo em vista o seu caráter inovador, motivacional e transformador.

No decorrer da disciplina foi oportunizado aos mestrandos vivenciar e experimentar na prática, as metodologias estudadas, de forma que a aprendizagem ocorreu a partir da prática, ou seja, aprendemos fazendo. Destarte, vale mencionar uma das atividades propostas no início do curso, em que o professor solicitou aos mestrandos, que de acordo com a área de atuação de cada um, que fosse elaborado um plano de aula, pautado no método tradicional. Assim foi feito e cada um compartilhou o seu plano com a turma. Após estudos de alguns métodos ativos, o professor pediu à turma que recorresse ao plano anteriormente elaborado, e a partir desse plano fosse reelaborado, pautando-se nos métodos ativos estudados, para desenvolvê-lo.



Já na turma 2020, após debaterem sobre o método de ensino por problematização e aprendizagem baseada em problema - PBL, foi proposto como atividade a elaboração de um plano de aula utilizando a abordagem de ensino por Problematização e outro voltado à aprendizagem baseada em problemas. O desenvolvimento desta atividade teve por objetivo proceder ajustes didáticos, pedagógicos no plano, a partir dos estudos realizados, bem como levar os mestrandos a perceberem a importância de bases conceituais e teóricas sobre metodologias ativas, para a ressignificação da prática docente.

Observou-se que alguns mestrandos alegaram ter dificuldades em propor planos de aula na perspectiva da aprendizagem baseada em problemas, pois conforme relatos a Aprendizagem Baseada em Problemas necessita de todo um contexto, um grupo, para definirem novos papéis, organizar o currículo, integrar conteúdo. Outra mestranda relata que:

“apesar da BNCC (2017) enfatizar a Metodologia da Problematização como caminho para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem no ensino de ciências, necessitamos ainda de mais estudos para que se concretize a utilização da Abordagem Aprendizagem baseada em Problemas (PBL) e Metodologia da Problematização na Educação Básica”. (MESTRANDOS DA TURMA DE 2019 E 2020)

Dentre as metodologias apresentadas na disciplina como sugestão de uma prática educacional significativa destacam-se os mapas conceituais, que podem ser utilizados como uma nova metodologia, bem como uma nova maneira de ensinar e aprender, pois, conforme o conceito de Aprendizagem Significativa abordado na teoria de Ausubel (1982) os mapas conceituais possibilitam ao indivíduo construir significados a partir de conceitos apresentados e do conhecimento prévio como a predisposição para realizar essa construção. Assim, por meio da oficina desenvolvida na disciplina MAAS, para construção de mapas conceituais, foi apresentado aos mestrandos o software gratuito CmapTool que possibilita a construção de mapas conceituais.

Novak (1997) e Moreira (1997) afirmam que o uso de mapas conceituais baseados na Teoria de Aprendizagem Significativa possibilita ao aluno construir mapas com conceitos conforme o grau de assimilação e armazenamento dos conhecimentos, do mais simples ao mais complexo. Dessa forma, após o estudo de textos complementares sobre mapas conceituais e da participação na oficina de como utilizar o software CmapTools, cada estudante elaborou uma aula de acordo com a sua realidade e área de atuação, utilizando esse método para desenvolvê-la. Após experiência, foi lançada a pergunta no Google sala de aula: Quais as vantagens e desafios pedagógicos quanto ao uso dos mapas conceituais? Dentre os relatos destacam-se:

“...é uma técnica que possibilita a produção textual utilizando o emprego de linguagem objetiva, a capacidade de síntese e de correlacionar conceitos, além de proporcionar significação ao estudante a partir do processo de autoria, quando produzido crítica e conscientemente. E um dos desafios desse método se deve a atenção cuidadosa da avaliação interpretativa do professor, correndo o risco de que conceitos sintetizados de modo equivocado prejudique o processo de aprendizagem”;

“...o uso dos mapas conceituais no ensino de ciências é de grande valia, uma vez que o professor consegue fazer uma análise do que o aluno absorveu durante a aula mediante a quantidade de conceitos novos que foram inseridos em mapas conceituais posteriores a aula. Porém, os alunos muitas vezes não conseguem organizar os conhecimentos que já possuem em forma de palavras e fazer ligações e relações com determinado assunto. Vale ressaltar que para o professor também é complexo analisar um mapa conceitual pois os conceitos ali relacionados são muito particulares de como o aluno aprendeu o conteúdo”;

“...o mapa conceitual é mais uma estratégia que deve ser utilizada para enriquecer o processo de ensino aprendizagem, tendo em vista que esse método permite organizar ideias, conceitos e informações com uma linguagem acessível aos alunos”;

“...uma das grandes vantagens em trabalhar com mapas conceituais é conseguir detectar o conhecimento prévio do aluno e como este está organizado. Porém, o grande desafio pedagógico será a forma como o professor irá propor tal atividade, o qual deverá ser capaz de motivar, despertar o interesse dos estudantes em participar e integrar na proposta didática”;

“... as vantagens dos mapas conceituais são que os mesmos permitem verificar como o conhecimento está organizado na estrutura cognitiva do sujeito que aprende, ou seja, é uma ferramenta essencial para promover a aprendizagem significativa evitando assim a aprendizagem mecânica. E um dos desafios será romper com a prática da memorização, de tal forma que o professor deve entender que ele não é a única fonte de conhecimento.” (MESTRANDOS DA TURMA DE 2019 e 2020)

Dentre tantos métodos que vivenciamos e experimentamos, tivemos oportunidade de conhecer e entender a funcionalidade, bem como a dinâmica da sala de aula invertida. Para tanto, acessamos vídeos e textos pelos quais percebemos os benefícios e os desafios desse método. Vale destacar aqui algumas das narrativas das turmas ao acessar ao vídeo e textos referente ao método (Quadro 4-2)<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> As narrativas apresentadas foram retiradas do Google Classroom, os mestrados da turma de 2019 foram tratados de “M1” e a turma 2020 foram tratados de “N 1” (letra e número para diferenciar).

**Quadro 4-2 Narrativas dos mestrandos das turmas de 2019 e 2020, referente ao material de estudo sobre o método Sala de aula invertida.**

Turma - 2019	Turma - 2020
<p><b>M1</b> – “o vídeo reforça as discussões realizadas em sala sobre o método da sala de aula invertida, pois corrobora com a ideia de que o estudante conhecendo o conteúdo antes da aula se tornará mais ativo, uma vez que terá a capacidade de discutir, questionar e até auxiliar outro colega. Percebe-se que é uma metodologia que prevê a mudança da relação como tempo, em que o professor vai otimizar o tempo junto ao estudante, personalizando assim o ensino. Porém, a maior dificuldade em relação a esse método é a participação efetiva dos estudantes, pois é fator determinante para que o método funcione efetivamente, dependendo assim, do incentivo e apoio da família”;</p>	<p><b>N1</b>- “para trabalhar com esse método teria que modificar minha prática e apresentar um projeto que tenha aprovação de pelo menos parte da equipe escolar, no caso (direção e coordenação). Com certeza esse seria um dos meus maiores desafios. Outros que posso enumerar seriam o uso por exemplo de celulares em sala de aula, modificar a organização da sala de aula, o currículo e o tempo para sua execução, avaliações internas e externas. Enfim, talvez fosse mais fácil procurar uma escola mais aberta e flexível a mudanças para trabalhar do que convencer essa equipe”;</p>
<p><b>M2</b> – “o método reafirma a ideia de que o professor é o orientador/mediador no processo de ensino aprendizagem. A inversão da sala de aula, permite otimizar o tempo em sala de aula, uma vez que o estudante ao fazer o estudo prévio em casa, o tempo em sala pode ser utilizado para investigações, questionamentos, discussões”;</p>	<p><b>N2</b> – “A implantação da sala de aula invertida realmente não é fácil. Exige uma mudança de postura do aluno, do professor e da própria instituição. O aluno precisa compreender que agora ele também participa do processo ensino-aprendizagem, precisa compreender que terá certa autonomia em relação ao conteúdo. O professor passa a ser mediador, conduzindo debates, discussões, perguntas e afins. A instituição precisa modificar a forma de pensar, dando liberdade ao professor e conseqüentemente, aos alunos”;</p>
<p><b>M3</b> – “esse método busca inverter o trabalho realizado em sala, pois os estudantes por meio do acesso a plataformas (<i>online</i>), tem acesso a vídeos, textos, atividades a serem realizadas em casa, permitindo que nas aulas presenciais ele tenha atendimento personalizado;</p>	<p><b>N3</b>- “acredito que diante dos desafios existentes para a prática da sala de aula invertida que são muitos, escolas públicas sem acesso a internet, professores que não estão dispostos a mudar a sua metodologia de Giz, Lousa e Sala, a resistência dos alunos que não querem estudar, falta de estrutura em geral da escola (computadores, sala de informática) e a falta de incentivo na educação. Temos que olhar para o outro lado, será que é possível esse tipo de metodologia diante de tantos desafios e problemas?”;</p>
<p><b>M4</b> – “é notório que a metodologia sala de aula invertida, depende do aluno para ser benéfica, pois o aluno precisa ter papel ativo na busca de conhecimentos e assumir o papel de protagonista”;</p>	<p><b>N4</b>- “os desafios para a implantação na prática docente é mesmo os meios tecnológicos para se chegar a resultados satisfatórios, contudo podemos começar com um texto impresso entregue anteriormente, um vídeo que pode ser compartilhado na escola, por meio da internet e assistido posteriormente. O desenvolvimento das competências relacionadas aos hábitos de estudo, organização do tempo e do espaço, pode ser construída a partir dessa metodologia”;</p>
<p><b>M5</b> – “o método nos serve de estímulo e é um excelente exemplo de que, se tivermos embasamento teórico, demonstrando segurança do modo como queremos trabalhar poderemos sim, fazer a diferença e chamar a atenção para os benefícios dessa inovação híbrida”;</p>	<p><b>N5</b> – “Os desafios para implantação da sala de aula invertida na minha prática docente são muitos, o primeiro é acesso digital, que muitos alunos não têm, e vários que possuem a internet não tem grande qualidade e velocidade para poderem assistir aos vídeos propostos, inclusive a própria escola não oferece isso. Quando utiliza dinâmica diferenciada em sala de aula, o próprio aluno não percebe</p>

Turma - 2019	Turma - 2020
	essa abordagem como aula, inclusive os gestores. A falta de organização de tempo e rotina de estudo é um dos desafios, e atribuo tal fato ao modelo tradicional. Outro desafio é o projeto político pedagógico da escola e o sistema de ensino atual, os professores precisam utilizar o livro texto para cumprimento do currículo no tempo certo, as avaliações são engessadas no período de aplicação, número e tipo de questões”.

Fonte: Elaborado pela autora. Retiradas do Google Classroom, os mestrandos da turma de 2019 e 2020

Ao finalizar essa temática, cada estudante da turma de 2019, foi proposto pelo professor como atividade a produção de uma videoaula, de acordo com a área de atuação de cada mestrando e conteúdo de preferência. Pode-se inferir que essa foi a atividade mais desafiadora da disciplina, pois é um método que exige muito tempo, conhecimento, destreza em falar diante de uma tela de computador ou de uma câmera e, claro, saber usar a tecnologia necessária para a produção. De modo geral as narrativas da turma em relação a essa atividade foram unânimes, quanto ao grau de dificuldade encontrado ao produzir a videoaula, ressaltando ser mais difícil do que ensinar ao vivo. No entanto, esse desafio, bem como os demais experimentados no decorrer da disciplina, favoreceu o desenvolvimento de novas estratégias. Como afirma Paulo Freire, o que impulsiona os estudantes nos processos formativos é justamente a superação de desafios, a resolução de problemas e a oportunidade de construir novos conhecimento. (FREIRE, 1970).

É reconhecido por parte dos mestrandos que o método sala de aula invertida é uma excelente ferramenta de aprendizagem, uma vez que o estudante pode acessar o conteúdo quando, onde e quantas vezes precisar, e assim, passam a assumir a responsabilidade pela própria aprendizagem, descobrindo como buscar as informações necessárias. De acordo com Bergmann e Sams (2019) um dos grandes benefícios da inversão é o fortalecimento das interações em geral: professor-aluno e aluno-aluno. Com a utilização dos métodos ativos o estudante passa a ser o Centro no processo de ensino e o professor passa a ser orientador/mediador da aprendizagem. Dessa forma, com a utilização da sala de aula invertida o professor tem a oportunidade de interagir com a turma, respondendo perguntas, dando *feedback* individualmente ou em grupo, perceber como os estudantes interagem entre si, enfim, o tempo na sala de aula permite a criar condições para a personalização da aprendizagem.

A sala de aula invertida é um método que exige muito do professor ao planejar, tendo em vista que este deve pensar a aula em dois momentos distintos, porém sequenciados,

em que o primeiro ocorre fora da sala de aula, de modo *online*, e outro momento ocorre presencialmente na sala de aula. Assim, para cada situação deve-se ter claro a intencionalidade de tal atividade e o que se espera que o estudante aprenda. Dessa forma, as atividades realizadas *online* necessitam de ferramentas pelas quais o professor terá condições de verificar e acompanhar o que o estudante aprendeu, quais foram os pontos críticos e o que poderá ser retomado nas aulas presenciais.

E quanto ao planejamento das atividades realizadas nas aulas presenciais estes devem ser coerentes com o estudo realizado de modo *online*, favorecendo ao estudante a construção do conhecimento. Como destacam Bacich e Moran (2018), a sala de aula presencial assume um papel importante nessa abordagem pedagógica pelo fato de o professor estar participando das atividades que contribuem para o processo de significação das informações que os estudantes adquiriram no estudo *online*. Ainda segundo os autores, o *feedback* é fundamental nesse momento, pois assim o professor poderá corrigir concepções equivocadas ou ainda mal elaboradas. Destaca-se que esse método foi muito utilizado para o desenvolvimento da disciplina MAAS, visto que os materiais de estudo (textos, vídeos, artigos) referente às temáticas abordadas nas aulas, eram disponibilizados anteriormente no *Google Classroom*, para posteriormente, serem debatidos/discutidos em sala de aula.

Como avaliação final da disciplina, foi proposto aos mestrandos da "turma de 2019", conforme acordado no início do semestre, a elaboração de um produto educacional a ser desenvolvido em dupla. O produto consistiu na construção de mapas conceituais que tiveram como ideia central as Metodologias Ativas e Aprendizagem Significativa, estudados durante o semestre, e junto a estes elaborou-se um texto científico como suporte. Já a turma 2020, finalizou a disciplina com um manuscrito elaborado coletivamente, intitulado: *Metodologias Ativas e aprendizagem Significativa: contextualizações, relatos de experiência e aprofundamento teórico de professores da educação básica e formação continuada*.

Com o objetivo de obter informações acerca da relevância da disciplina Metodologias Ativas e Aprendizagem Significativa, aplicou-se um questionário por meio do Google Forms, para os participantes das turmas de 2019 e 2020. Por meio do questionário é possível identificar o que motivou os mestrandos a escolherem a supracitada disciplina para cursar, bem como as contribuições e dificuldades apresentadas por eles ao participarem do curso. Nesse sentido, apresenta-se no quadro 4-3, a sistematização de algumas questões constantes no questionário:

**Quadro 4-3 - Sistematização das questões/respostas abordadas no questionário.**

MESTRANDO	PERGUNTAS
	1- Qual(is) motivos o fizeram escolher cursar a disciplina Metodologias Ativas e Aprendizagem Significativas, oferecida pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Ensino de Ciências?
M1	“O principal motivo era compreender melhor a teoria da aprendizagem significativa e como esta poderia contribuir no ensino e em uma aprendizagem de qualidade. Outro motivo é o aprimoramento dos conhecimentos referentes às metodologias ativas de ensino, pois muitas eu conhecia de forma superficial, outras eu nem conhecia”.
M2	“Motivos como a oportunidade de conhecer novas metodologias em prol de aprimorar minhas práticas as quais possam favorecer a aprendizagem significativa dos discentes na sociedade hodierna”.
M3	“Motivos como aprimorar as práticas pedagógicas, em prol de promover uma aprendizagem significativa aos discentes. Além da busca de formação contínua. Destarte, cursar a disciplina a priori seria uma oportunidade de conhecer e compreender sobre metodologias ativas que promovam aprendizagem significativa aos discentes, ou seja, que os propiciem ser protagonistas nesse processo de ensino aprendizagem, além de ser também uma oportunidade de busca por conhecimentos através da formação contínua”
	2- Discorra sobre as contribuições do curso MAAS na sua formação e prática docente.
M1	“A partir dos estudos teóricos, das trocas de experiências entre os pares e ainda da produção de produtos educacionais verificamos que para contribuirmos para a construção de um ensino significativo precisamos antes reconstruir nossas práticas educacionais, inovando-as a partir de ferramentas que contribuam para que as metodologias ativas sejam uma realidade em nosso cotidiano escolar”.
M2	“As discussões foram muito válidas, uma vez que o professor regente da disciplina mostra na prática como as metodologias podem ser abordadas, bem como sua funcionalidade. Além da parte de nos apresentar as metodologias, ficou bastante evidente como a utilização das metodologias podem contribuir em nossa prática docente, no melhor planejamento de atividades, na melhor interação com o estudante e em sempre objetivar a intencionalidade pedagógica de cada estratégia utilizada”.
M3	“A disciplina foi fundamental para compreensão e aprofundamento das percepções sobre metodologias ativas, nos sensibilizando quanto a existência de métodos de ensino além daqueles que vivenciamos no cotidiano da nossa prática, bem como refletir sobre a nossa prática docente e nas diversas possibilidades de ressignificá-la”.

MESTRANDO	PERGUNTAS
	3- Qual (is) dificuldades encontradas na realização das atividades práticas oportunizadas pela disciplina?
M1	“As dificuldades se devem ao fato de que a maioria dos métodos apresentados até então eram desconhecidos no sentido prático. Como a produção de vídeos, construção de mapas conceituais”.
M2	“A principal dificuldade foi na montagem de vídeo”.
M3	“Dificuldades relativas às nossas habilidades: algumas adormecidas outras ainda nem desenvolvidas, não somente no que se diz respeito à pesquisa, a compreensão de conceitos associados à prática, mas também em relação às ferramentas tecnológicas e o domínio minimamente exigido para seu uso a favor da implementação de novas práticas educacionais. Nada que esforço e determinação pudessem minimizar”.
	4- Diante das vivências e experiências oportunizadas pela disciplina Metodologias Ativas e Aprendizagem Significativa e considerando a realidade da instituição de ensino em que trabalha, qual (is) metodologias ativas estudadas você vê como possíveis de serem implantadas/implementadas em suas aulas?
M1	“Abaixo cito as metodologias ativas estudadas e realizadas no decorrer das minhas aulas. *Sala de aula invertida. *Mapa conceitual. *Produto educacional. *PBL *TBL *Gamificação”.
M2	“Sala de aula invertida, a utilização de mapas conceituais”.
M3	“Sala de aula invertida, produtos educacionais, PBL, mapa conceitual, ensino híbrido”.
	5- Ao final da disciplina Metodologias Ativas e Aprendizagem Significativa, relate o que você apreendeu que considera relevante sobre o ensino com Metodologias Ativas?
M1	“Que enquanto docentes devemos entender que somos mediadores e que nossos alunos são protagonistas. Que os mesmos têm conhecimentos prévios que devem ser levados em consideração. E que quando oportunizamos metodologias como sala de aula invertida, ensino híbrido, entre outros, estamos promovendo aos alunos que sejam também responsáveis pela construção de seus conhecimentos”.
M2	“As metodologias ativas permitem aos estudantes serem corresponsáveis pela sua aprendizagem tornando-a significativa, uma vez que ele participa ativamente de todo o processo”.

MESTRANDO	PERGUNTAS
M3	“Por meio da disciplina cursada "Metodologias Ativas e Aprendizagem Significativa", foi de suma relevância os autores estudados como Bebel, Ausubel, entre outros, uma vez que vieram a contribuir sobre metodologias ativas e aprendizagem significativa. Outros pontos importantes de se destacar também, são as metodologias utilizadas pelo professor durante as aulas na referida disciplina, uma vez que contribuiu para compreensão sobre metodologias ativas, ou seja, como promover o ensino por meio da sala de aula invertida, como desenvolver (e promover o ensino por meio de) mapas conceituais, como promover o ensino por meio do "PBL" e assim por diante”.
	6- Você considera relevante a oferta da disciplina Metodologias Ativas e Aprendizagem Significativa em Instituições de Ensino Superior? Por quê?
M1	“Sim. Pois por meio da mesma os acadêmicos poderão ter a oportunidade de conhecer, explorar e experimentar essas metodologias ativas”.
M2	“Sim, pois não é mais possível continuarmos com a prática atual, precisamos transformar e ressignificar, caso contrário não conseguiremos acompanhar as demandas da sociedade contemporânea. E acredito que muito do que somos hoje se deve ao fato do que vivenciamos na graduação. Assim, oferecer práticas de ensino voltadas para MAAS nas instituições de ensino superior é um dos caminhos que garantirá uma mudança efetiva na prática dos futuros docentes”.
M3	“Considero relevante, inclusive também como formação continuada para professores que já concluíram os estudos superiores, para que assim, possam fazer uso desse conhecimento em sua prática diária”.

Fonte: Elaborado pela autora. Retiradas do Google Classroom, os mestrados da turma de 2019 e 2020.

Mediante as narrativas transcritas no quadro acima, percebe-se uma preocupação por parte dos professores na busca pela ressignificação de sua prática docente, visto que a maioria relatou esse motivo ao escolher cursar a disciplina e em segundo foi à vontade em conhecer e compreender sobre as metodologias ativas, o que foi oportunizado no decorrer do curso conforme relatado na questão de número 2 (dois).

Quanto a relevância da oferta da disciplina em um curso de pós-graduação stricto sensu, todos os participantes consideraram relevante, pois diante os relatos a formação continuada desenvolvida nessa perspectiva é um meio de garantir uma mudança efetiva nas práticas docentes.

Sendo assim, é possível afirmar que a formação desenvolvida pelo PPEC, por meio da oferta da disciplina MAAS, alinha-se com o que está preconizado nas Diretrizes Curriculares



Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), aprovada por meio da Resolução CNE/CP N° 1, de 27 de outubro de 2020, pois reconhece e valoriza o professor, a partir de uma formação sólida que leva em conta o conhecimento profissional; a prática profissional e o engajamento profissional. Ainda em conformidade com a BNC-Formação Continuada, ressalta-se que o PPEC em específico a disciplina MAAS, atende aos critérios de qualidade expressos no Art. 7° da referida Resolução, a saber:

[...] Art. 7° A formação continuada, para que tenha impacto positivo à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender às características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; **uso de metodologias ativas de aprendizagem**; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica (Resolução CNE/CP N°1, 2020, p. 5).

#### 4.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das abordagens metodológicas proporcionadas pela disciplina ressalta-se que durante toda a trajetória do curso os mestrandos foram levados a refletirem sobre seu papel enquanto docentes, seu desempenho, o que é proposto aos estudantes, a pensar na criação de espaços que possibilitem compartilhar novas práticas pedagógicas com outros colegas, enfim, essas reflexões despertaram a ousadia e a criatividade necessárias para compreensão e transformação da prática docente. Corroborando ao exposto, Cunha (2006) afirma que os sujeitos professores só alteram suas práticas quando são capazes de refletir sobre si e sobre sua formação.

Todavia, sabe-se que não é tarefa fácil promover essa transformação, tendo em vista que o modelo tradicional ainda está muito presente na prática docente. A dificuldade dos professores em implementar os métodos ativos em sua prática se deve a vários fatores, sendo que um deles está relacionado à formação inicial, uma vez que não foi realizada e idealizada para esse tipo de abordagem. Conforme Cunha (2006) afirma, muitas das práticas docentes atuais estão relacionadas às experiências vividas como alunos.

No entanto, percebe-se que alguns professores têm à disposição em mudar, bem como inserir tais métodos em sua prática, porém, apresentam dificuldades relacionadas à compreensão da aplicabilidade das metodologias. Nota-se também que existem outros entraves como a falta de apoio (de colegas, gestores, instituição etc.), de tempo devido à sobrecarga de trabalho, pois, para planejar uma aula pautada nos métodos ativos o professor deve adequar o

seu material pedagógico, bem como a sua prática visando atender às diferentes necessidades e interesses dos estudantes.

Portanto, sabe-se que a transformação e a ressignificação da prática docente, pensada na implantação dos métodos ativos no processo de ensino aprendizagem, não acontece de imediato, ela deve ocorrer de forma gradual, sendo necessário entender que isso é um processo e não o fim. Destarte, é possível afirmar que várias instituições de ensino, principalmente em nível superior, estão em busca de soluções inovadoras do ponto de vista pedagógico, a fim de auxiliar e se adequarem às novas exigências da educação contemporânea.

Assim, acredita-se que a Universidade pode contribuir de forma significativa nessa mudança paradigmática, por meio de ações pontuais e uniformes de formação pedagógica, com objetivos claros a respeito da formação de seus professores, visando atender as necessidades destes, permitindo assim a construção coletiva na forma de interagir e de trabalhar com o conhecimento.

Nessa direção, infere-se que a participação na disciplina MAAS pode ter contribuído não só para a formação pessoal dos mestrandos, mas também para sensibilizá-los e assegurar uma maior confiança em utilizar as metodologias ativas na perspectiva de uma aprendizagem significativa no contexto escolar.

Mediante estas considerações, vale ressaltar que a disciplina foi fundamental para compreensão e aprofundamento das percepções que ainda não estavam tão claras sobre as metodologias ativas. De acordo com Berbel (2011), para que as Metodologias Ativas possam causar efeito na direção da intencionalidade pela qual são definidas ou eleitas será necessário que os participantes do processo as assimilem no sentido de compreendê-las. Ainda segundo a autora, as Metodologias Ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos (BERBEL, 2011). Ainda neste sentido, Cunha (2016) afirma que as metodologias devem ser voltadas para a criação de ambientes de aprendizagem que permitam ao estudante “aprender a aprender”, para o desenvolvimento de competências que atendam às exigências profissionais necessárias.

#### 4.6 REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, N. B.; CALIL, A. M. G. C. **Contribuições do Mestrado Profissional em Educação para a Formação Docente**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p.85-104, Set./Dez. 2016.

AUSUBEL, DP. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G.. **Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica**. B. Tec. Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013.

BARDIN, I. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições Setenta, 1994. 226 p.

BERBEL, N. A. N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326>>. Acesso em: 2 mai. 2017.

BERGMANN, J. e SAMS, A. **Sala de aula invertida: Uma metodologia ativa de aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP N° 1, de 27 de outubro de 2020**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file> Acesso em: 07 jan. 2021.

CUNHA, Maria Isabel da. **Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 258-271, maio/ago. 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

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

MACHADO, V. R. . **(Des)vantagens de atividades mecânicas e de trabalhos em grupo anódinos**. In: Stella Maris Bortoni-Ricardo; Veruska Ribeiro Machado. (Org.). Os doze trabalhos de Hércules. 1ªed.São Paulo: Parábola, 2013, v. , p. 97-124.

MARCELO, Carlos. **Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro**. Sísifo. Revista das Ciências da Educação, n. 08, p. 7-22, jan/abr. 2009.

MASETTO, Marcos. **“Competências pedagógicas do professor universitário”**. São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO, Marcos T. **Metodologias Ativas no Ensino Superior: Para Além da sua Aplicação, Quando Fazem a Diferença na Formação Profissional?** Revista e-Curriculum, São Paulo, v.16, n.3, p. 650-667 jul./set.2018

MORAN, J. e Bacich, L. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem Significativa: um conceito subjacente**. En M. A. Moreira, C. Caballero Sahelices y M.L. Rodríguez Palmero, Eds. Actas del II Encuentro Internacional sobre Aprendizaje Significativo. Universidad de Burgos. 1997, p.19-44.

MOREIRA, M. A. **O mestrado (profissional) em ensino**. Revista Brasileira de Pós-Graduação, Brasília, v. 1, n. 1, p. 131-142, 2004.

MOREIRA, M. A. **Ensino e aprendizagem significativa**. São Paulo: Editora livraria da física, 2017.

NOVAK, J.D. **Clarify with concept maps revisited**. Proceedings of the International Meeting on Meaningful Learning. Burgos, Spain, September, 1997, 15-19.

NÓVOA, António, 1954 **Formação de Professores e Trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

RECH, Greyson Alberto. **"Metodologias ativas na formação continuada de professores de matemática"**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ensino de Ciências Exatas, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 18 ago. 2016. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10737/1714>>

## **5 CAPÍTULO 4 - PRODUTO EDUCACIONAL – OFICINA PARA PROFESSORES FORMADORES - FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: POR UM ENSINO INOVADOR ATIVO E SIGNIFICATIVO**

Este capítulo tem por finalidade apresentar o produto educacional elaborado a partir do estudo realizado acerca da Formação Continuada de Professores na perspectiva das metodologias ativas. Para tanto, elaborou-se uma oficina intitulada Formação Continuada de Professores: Por um Ensino Inovador, Ativo e Significativo que teve por finalidade apresentar novas perspectivas de formação continuada de professores, com o intuito de fortalecer e aprimorar a capacidade formativa dos profissionais da educação envolvidos com a formação docente, viabilizando a ressignificação da prática docente por meio de oportunidade de aprendizagem e reflexão sobre as novas metodologias e abordagens de ensino utilizadas nas formações, a fim de possibilitar melhores condições de aprendizagem aos estudantes.

Nesse viés, a presente oficina objetivou apresentar novas perspectivas para a formação continuada de professores, fundamentada em um conjunto de ideias, dentre as quais destaca-se a visão do professor como sujeito de sua formação e com identidade profissional, visto que não existe mais espaço para formações executadas por especialistas, padronizadas, que trazem soluções mágicas e infalíveis concebendo o professor como um ser desprovido de experiências prévias (IMBERNÓN, 2010). Destarte, a oficina teve como propósito atender as expectativas apresentadas nos documentos norteadores da educação, os quais ressaltam que os processos formativos devem estar alicerçados nos contextos de trabalho e experiência do professor, o que possibilitará o desenvolvimento profissional.

A oficina *Formação Continuada de Professores: Por um Ensino Inovador, Ativo e Significativo* é uma proposta de formação que foi ofertada na modalidade Educação a Distância (EaD), com carga horária de 20 (vinte) horas, tendo como público-alvo os profissionais das redes estadual e municipal de educação (Gestores, Coordenadores Pedagógicos, Professores Formadores) articuladores e responsáveis pelos processos de formação continuada de professores da educação básica.

Assim, a oficina estruturou-se em 04 módulos que foram desenvolvidos de forma assíncrona, por meio da Plataforma Google Classroom e dois momentos síncronos, por meio de webconferência utilizando o Google Meet, com duração de 01 hora cada, conforme programação apresentada na figura 5-1. A ementa apresenta temas que tratam da formação continuada de professores, preconizada nos documentos norteadores da educação [Plano

Nacional de Educação (PNE), Lei N. 13.005/14 (BRASIL, 2014), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N. 9.394/96 (LDB) (BRASIL, 1996) e Base Nacional Comum Curricular – BNCC], a importância da formação continuada na prática docente, o professor sujeito da formação, identidade docente, estratégias formativas para o trabalho colaborativo, contribuições da literatura para uma nova perspectiva de formação continuada, metodologias ativas e significativas nos processos formativos, contemplando autores contemporâneos como Imbernón, Nóvoa, Placco, dentre outros.

**Figura 5-1 - Programação da Oficina.**

Módulo I	Conteúdo programático	Modalidade/Carga horária
O Que Fazer na Prática da Formação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É necessário conhecer de onde viemos para saber aonde vamos;</li> <li>• Aprendemos muito, mas ainda há muito para avançar;</li> <li>• É preciso nos adequarmos às novas ideias, políticas e práticas para realizar uma melhor formação continuada de professores.</li> </ul>	EaD – Plataforma <i>Google Classroom</i> 05 horas
Módulo II	Conteúdo programático	Modalidade/Carga horária
Uma Nova Perspectiva da Formação Continuada de Professores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A formação continuada deve agir sobre as situações problemáticas dos professores;</li> <li>• Na formação é necessário abandonar o individualismo docente a fim de chegar ao trabalho colaborativo;</li> </ul>	EaD – Plataforma <i>Google Classroom</i> 05 horas

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professores sujeitos de sua formação e com identidade docente.</li> </ul>	
WEBCONFERÊNCIA	Consolidação dos estudos realizados nos Módulos I e II	Google Meet 01 hora
Módulo III	Conteúdo programático	Modalidade/Carga horária
Formação Continuada no Contexto das Comunidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A formação deve considerar a comunidade;</li> <li>• Será preciso passar da atualização a espaços de formação.</li> </ul>	EaD – Plataforma <i>Google Classroom</i> 04 horas

Continua

Continuação.

Módulo IV	Conteúdo programático	Modalidade/Carga horária
A Formação Continuada e a Complexidade Docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como a sociedade e a educação, a formação deve se basear na complexidade;</li> <li>• A formação continuada de professores deve assumir o desenvolvimento das atividades e das emoções.</li> </ul>	EaD – Plataforma <i>Google Classroom</i> 04 horas
WEBCONFERÊNCIA	Consolidação do estudo realizado ao longo da formação	Google Meet 01 hora
Total da Carga Horária		20 horas

Fonte: Autora.

Para validação do produto, desenvolveu-se a oficina em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, Esporte, Lazer e Juventude do município de Itaberaí - Goiás. Dessa forma, a Coordenação Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Itaberaí procedeu com a divulgação da referida oficina para toda a rede e, posteriormente, disponibilizou link para que os interessados realizassem a inscrição. Ao final do período de inscrição computou-se 46 inscritos no total, dentre eles 73,3% atuavam na função de Coordenador Pedagógico, 17,8% são Gestores escolares e 8,9% são técnicos da Secretaria Municipal da Educação como Diretor Operacional, Assistente Social e Orientador Educacional.

A rede Municipal de Educação de Itaberaí é composta por 13 unidades escolares e de todas as escolas tinha um ou mais participantes na Oficina, sendo eles Coordenadores Pedagógicos e Gestores. A maioria dos profissionais participantes (75,6%) atua no Ensino Fundamental I (anos iniciais), o segundo maior grupo (35,6%) atua no Ensino Fundamental II (anos finais) e alguns (8,9%) atuam na Educação Infantil.

## 5.1 DESENVOLVIMENTO DA OFICINA



Para a realização da oficina utilizou-se de uma metodologia que visava à articulação entre a teoria e a prática, depreendendo-se de leituras de material de apoio, acesso a vídeos, resolução de problemas, participação em debates e discussões, realização das atividades propostas, dentre elas atividades práticas a serem desenvolvidas no contexto das instituições escolares em que os cursistas estavam inseridos e participação nas webconferências, o que possibilitou a reflexão e análise das práticas formativas. Para Anastasiou e Alves (2004, p. 96):

[..] A oficina se caracteriza como uma estratégia do fazer pedagógico onde o espaço de construção e reconstrução do conhecimento são as principais ênfases. É lugar de pensar, descobrir, reinventar, criar e recriar, favorecido pela forma horizontal na qual a relação humana se dá. Pode-se lançar mão de músicas, textos, observações diretas, vídeos, pesquisas de campo, experiências práticas, enfim vivenciar ideias, sentimentos, experiências, num movimento de reconstrução individual e coletiva.

Desse modo, utilizou-se de várias estratégias para o desenvolvimento da oficina, uma delas foi a criação de uma sala no *Google Classroom*, na qual foram disponibilizados os materiais de estudos, as atividades, vídeos e orientações acerca do desenvolvimento da oficina. Esta sala foi o canal de interação e comunicação entre os cursistas e o formador, onde foram realizados debates e discussões das temáticas abordadas, o que favoreceu a participação ativa de todos os envolvidos.

Ao iniciar cada módulo foi disponibilizado na plataforma o material de estudo em formato PDF, contendo as temáticas a serem abordadas, e ainda, um vídeo explicativo, acerca da dinâmica utilizada para a realização dos estudos e das atividades propostas. Destarte, para cada módulo foi estabelecido um período para o seu desenvolvimento, considerando-se a carga horária de cada um, conforme apresentado anteriormente na programação (Figura 5-1).

No decorrer do estudo de cada módulo e, após se apropriarem das temáticas abordadas, os cursistas eram convidados a participarem de debates/discussões por meio de questões levantadas pelo formador da oficina, neste caso o formador em questão é a autora desta dissertação. Para a realização das atividades propostas orientou-se aos cursistas que as realizassem na plataforma *Google Classroom* com o objetivo de registrar a participação na oficina, uma vez que eles receberam um certificado de 20 horas.

Dessa forma, para o desenvolvimento da oficina, buscou-se utilizar estratégias que envolvessem os cursistas ativamente, incitando-os a relacionarem as temáticas trabalhadas com o contexto no qual estavam inseridos, de modo a tornar a formação significativa para os envolvidos, pois na busca de novas perspectivas de formação continuada de professores é

importante que as ações formativas sejam significativas e contribuam efetivamente para o aprimoramento do trabalho docente. Para tanto, deve-se abandonar as estratégias que se baseiam exclusivamente na transmissão de informações, pois as chances de contribuir para a ressignificação da prática docente são quase nulas. Assim, os professores, quando tratados como aprendizes ativos, engajam-se mais e de maneira mais produtiva nas tarefas da docência (ÁVALOS, 2007; DESIMONE, 2009; VILLEGAS-REIMERS, 2003).

Nessa direção, Nascimento et al. (2007, p. 88) salientam que a formação desenvolvida no formato de oficina “proporciona aprendizagens mais completas, uma vez que valoriza a construção do conhecimento de forma participativa e questionadora, baseada na realidade e em situações do cotidiano do aprendiz”.

Portanto, é essencial preparar a ambiência nos espaços formativos para que estes sejam espaços de reflexão, de formação e inovação. E foi nessa perspectiva que o espaço da formação, no caso a sala de aula criada no Google Classroom, se propôs a promoção de momentos de reflexão, de formação e de participação ativa dos cursistas.

Corroborando a esse formato em que foi organizado a oficina, Imbernón (2010) ressalta que é fundamental que os formadores se utilizem de métodos ativos no desenvolvimento dos processos formativos, permitindo aos participantes da formação se envolverem e se perceberem como sujeitos ativos, assumindo assim o protagonismo e desenvolvendo capacidades de planejarem, executarem e avaliarem a sua própria formação.

Ainda segundo o autor:

A tradição de formação de formadores ou dos planos de formação consiste em atualizar e culturalizar os docentes em conhecimentos de qualquer denominação ou tipologia. A formação continuada de professores, mais do que atualizar os assistentes, deve ser capaz de criar espaços de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação, etc., e os professores devem saber criar tais espaços, a fim de passarem do ensinar ao aprender (IMBERNÓN, 2010, p. 93).

Para além do material de estudo, foram postados na plataforma materiais complementares como artigos e vídeos. Desta forma, os cursistas foram orientados. As webconferências foram realizadas via Google Meet (momentos síncronos) com o objetivo de debater acerca das temáticas trabalhadas nos 04 módulos, os cursistas tiveram a oportunidade de participar apresentando as suas conclusões e as contribuições do estudo em sua prática enquanto formador. A participação deles nas webconferências ocorreram por meio de áudio, visto que foi liberado o áudio para quem quisesse se expor, outros interagiram no chat.

## 5.1.1 Descrição dos Módulos

### 5.1.1.1 Módulo I

O Módulo I teve como temática: **O que fazer na Prática da Formação**, sendo que este foi subdividido em três unidades, conforme apresentado no Quadro 5-1, no qual destaca-se também os objetivos almejados com o estudo deste módulo.

**Quadro 5-1 - Módulo I - O que Fazer na Prática da Formação.**

Módulo I	Unidades	Objetivos
O Que Fazer na Prática da Formação	<p><b>Unidade I:</b> É necessário conhecer de onde viemos para saber aonde vamos;</p> <p><b>Unidade II:</b> Aprendemos muito, mas ainda há muito para avançar.</p> <p><b>Unidade III:</b> É preciso nos adequarmos às novas ideias, políticas e práticas para realizar uma melhor formação continuada de professores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● conhecer a proposta de formação de professores, preconizada nos documentos legais;</li> <li>● compreender a importância da reflexão sobre a prática docente, a fim de definirmos novas propostas formativas;</li> <li>● compreender a importância da formação continuada na prática docente;</li> <li>● promover uma nova cultura formadora, visando à busca por novas perspectivas e metodologias nas práticas de formação, nas quais o professor seja considerado como protagonista ativo de sua formação.</li> </ul>

Fonte: Autora.

Iniciou-se o primeiro módulo ressaltando a satisfação em poder contar com a participação de todos que se inscreveram e se dispuseram em participar da Oficina. Em

continuidade foi disponibilizado na plataforma um vídeo de apresentação de como seria desenvolvido o Projeto Ciclo de Oficinas Formativas e na sequência os professores formadores responsáveis por cada oficina se apresentaram.

Para discussões os cursistas foram convidados a registrarem na plataforma as expectativas em relação à oficina e, ainda, discorrer sobre o que eles compreendiam por formação continuada e como ela poderia contribuir na prática docente. Dentre as narrativas relatadas, destacamos algumas abaixo. Vale ressaltar que para preservar a identidade dos participantes eles foram identificados como F1 (formador 1), F2 (formador 2) e assim, sucessivamente.

“F1: A formação continuada é um processo indispensável a qualquer profissão, quando se trata de educação ela tem um significado mais considerável, pois promove o aprimoramento e participação ativa dos profissionais, que lhes permite estar sempre bem informados e atualizados sobre as novas tendências educacionais do momento, permitindo assim o alinhamento dos professores aos objetivos propostos. Além de permitir que o educador agregue conhecimento e vá em busca de novas possibilidades de incluir em sua prática novas metodologias que seja capaz de gerar transformação no contexto escolar, dando novo significado às suas práticas pedagógicas.”

“F2 Entendo como formação continuada o conjunto de oportunidades para aprofundar os conhecimentos em todos os âmbitos de nossa prática profissional, tanto em seu aspecto técnico, quanto prático ou teórico. Sem dúvida, ao nos apropriarmos de um conhecimento específico, é possível resignificar o olhar sobre nós mesmos, sobre o direcionamento de nossas ações, sobre nossas motivações individuais e coletivas e principalmente sobre o significado da prática docente como prática social historicamente constituída e a forma como ela contribui decisivamente para a transformação social.

“F3 A formação continuada são meios que nos permite assegurar um ensino com melhor qualidade aos nossos alunos. Esta nos permite propiciar contribuições positivas para inovar nossa prática docente”. (CURSISTAS DO MÓDULO I PROJETO CICLO DE OFICINAS FORMATIVAS)

O material de estudo referente ao Módulo I foi postado no Google Classroom, no formato PDF, para que os cursistas pudessem aprofundar os conhecimentos acerca das temáticas abordadas em cada unidade. Sugerimos a eles o uso de um Diário de Bordo, para que no decorrer da formação fizessem o registro do que achou relevante, os desafios experienciados, as dúvidas, enfim o que acharam pertinente registrar. Vale ressaltar que a utilização do Diário de Bordo agrega muito na formação, visto que é uma ferramenta que auxilia na construção de um professor reflexivo e investigativo de sua prática pedagógica, favorecendo o desenvolvimento profissional.

Como introdução da unidade I disponibilizamos o link de um vídeo intitulado: *Experiências Inovadoras na Educação*, de José Pacheco. O objetivo em apresentar esse vídeo

foi provocar os cursistas a refletirem sobre a sua prática pedagógica. E mediante os comentários da turma, pode-se afirmar que o objetivo foi alcançado, conforme relatos em destaque:

F1 - “Esse vídeo nos faz refletir sobre nossa prática e nosso papel enquanto educadores! Muito bom!”

F2- “O vídeo nos faz refletir sobre nossas metodologias, mostrando que o aluno é o protagonista da própria formação, suas opiniões e impressões têm valor significativo para as ações da escola e condução de uma aula. Magnífico”!

F3 - “Com certeza nos fez refletir muito sobre a nossa própria prática pedagógica! Algumas frases que me fizeram pensar muito: não podemos estar sozinhos. Projetos humanos são coletivos; aprender é surpreender-se com os outros; não são os alunos que têm dificuldades de aprendizagem, somos nós professores que temos dificuldades para ensinar”.

F4 - “Amei o vídeo! Que ótima reflexão! Estou aqui pensando quantas situações vivemos na nossa prática e o quanto a experiência me auxiliou e me ensinou. Realmente a educação não se realiza de forma individual e sim coletiva”!  
(CURSISTAS DO MODULO I PROJETO CICLO DE OFICINAS FORMATIVAS)

Muitos pesquisadores da educação como Nóvoa (2002), Freire (2000), Imbernón (2010) ressaltam a importância de os processos formativos oportunizarem aos professores a reflexão sobre a prática, pois como destaca Freire (2000) o momento fundamental na formação continuada dos professores é o da reflexão crítica sobre a prática. O professor reflexivo consegue verificar o que não está funcionando, o que tem dado certo e em que precisa mudar e melhorar.

Apresentamos na sequência um vídeo produzido pela formadora da oficina, no qual explicava-se como seria a dinâmica para o desenvolvimento do módulo I, enfatizando que o Google Classroom seria o canal de comunicação, interação, debates e discussões acerca das temáticas estudadas.

Assim, foram compartilhados no Google Classroom, além do material em PDF, artigos para leitura complementar, tirinha e um outro vídeo (colocar o tempo de vídeo??? Foi curto??) intitulado: Aprender a Aprender, para fechamento da temática abordada na unidade II: Aprendemos muito, mas ainda há muito que avançar. Vale destacar que, após apresentação do vídeo, fomentamos a seguinte discussão: Como podemos promover momentos de aprendizagem na formação continuada? Esse questionamento suscitou uma discussão bem calorosa entre os cursistas, assim, apresento no Quadro 5-2 algumas narrativas.

**Quadro 5-2 - Reflexão acerca da questão: como podemos promover momentos de aprendizagem na formação continuada.**

<p><b>Reflexão acerca da questão: Como podemos promover momentos de aprendizagem na formação continuada.</b></p>
--

- F1** “Na construção do conhecimento o professor deve ser mediador do conhecimento e articulador da aprendizagem. Neste processo a paciência a observação a persistência e a prática nos leva a conseguirmos resultados positivos”
- F2** “Devemos nos voltar para dentro de nós, alterando a nossa abordagem, o nosso olhar para os alunos, buscando formas de dar sentido ao saber, adaptando a nossa atuação aos diferentes contextos”.
- F3** “O conhecimento compartilhado com paciência, dedicação, focando na particularidade e singularidade de cada um faz toda a diferença no processo de aprendizagem”.
- F4** “Instigar o aprendizado, nunca entregar respostas prontas. O aprendizado só acontece com persistência e superação de desafios.”
- F5** “O processo de ensino aprendizagem não é fácil. Entende-se que nós professores temos que ser mediadores desse processo despertando nos estudantes atitudes de responsabilidade, criatividade e motivação, fazendo com que eles tenham autonomia para aprender. Para que o aprendizado aconteça precisa de persistência.
- F6** “Precisamos mostrar o caminho aos sujeitos da formação, estender a mão, incentivar quando necessário, mostrar que o esforço e a persistência são essenciais, porém, sempre deixando que tentem, que sejam autores de seu próprio sucesso.”

**Fonte: Autora. Elaborado com base no debate realizado pelo Classroom da unidade II curso de formação.**

Foram interessantes as colocações apresentadas visto que as consideramos fundamentais no processo de formação, do ensinar e aprender como a persistência, a dedicação, o professor como mediador e articulador do processo de ensino, a atenção voltada ao sujeito da formação, a adaptação das práticas aos diferentes contextos, o aprender fazendo, o foco nas singularidade e particularidades de cada um, o protagonismo, a capacidade de reinventar, o compromisso, a busca por novas práticas e a abertura à inovação. Estas são características que precisam ser consideradas nos processos formativos, uma vez que elas podem favorecer momentos de aprendizagem na formação docente.

Ao final do módulo I, solicitamos aos cursistas que registrassem na nossa sala as impressões deles referentes ao estudo deste módulo (o que acharam do material disponibilizado, da dinâmica utilizada, as contribuições), as dificuldades encontradas na realização do estudo. Apresentamos no Quadro 5-3 alguns dos registros.

**Quadro 5-3 - Impressões dos cursistas referentes ao estudo do Módulo I.**

<b>Impressões dos cursistas referentes ao estudo do Módulo I</b>
<b>F1</b> “Foi muito pertinente e de grande aproveitamento, os temas abordados foram enriquecedores e contribuiu muito para o meu crescimento. Tive dificuldades no início, pois as atividades apareceram pra mim fora da ordem. Agora já está tudo certo. Excelente curso.”
<b>F2</b> “O módulo 1 nos fez refletir sobre nossas práticas pedagógicas no nosso dia a dia (inovação significativa, fatores impeditivos entre outras). Enfatizou Leis e documentos legais que amparam a educação. As atividades propostas foram de encontro às temáticas abordadas e de grande relevância para repensar nossas práticas. Algumas atividades que já havia respondido, apareciam como não entregue e ao clicar nelas aparecia que já tinha respondido e não seria possível mudar a resposta. Depois aparecia como entregue. Penso que foi algum problema tecnológico pontual. Mas está sendo muito bom esse momento de estudos.”
<b>F3</b> “o módulo I foi realizado com várias orientações sobre a importância da Formação Continuada em nossa prática como educadores que refletimos em nossas ações, sabemos que para inovar temos que superar vários

desafios devemos ser persistentes no nosso ambiente educacional. Portanto o módulo I nos abriu a nossa mente para compreender como é importante a Formação Continuada. ”

**F4** “Adorei as atividades desenvolvidas e até compartilhei algumas com os professores, apresentando vídeos e reflexões acerca da nossa prática. A troca de experiências contribui bastante para nosso crescimento profissional.”

**F5** “No início achei um pouco puxado, estou fazendo outros cursos na plataforma Avamec e isso fez com que eu me desdobrasse para fazer as leituras dessa formação, os textos exigiram muita atenção, achei alguns meios complexos, mas consegui fazer as atividades propostas. Mas sem dúvidas, mesmo complexos, na minha visão é claro, me fez refletir sobre minhas práticas pedagógicas e que é necessário estarmos em formação continuada sempre. Gostei muito do vídeo do professor José Pacheco, foi inspirador para eu repensar minhas práticas pedagógicas diárias, poderia ter mais vídeos interessantes e reflexivos assim nas próximas unidades e módulos.”

**Fonte: Autora. Elaborado com base nos registros de opiniões dos cursistas.**

Com base nestes argumentos verifica-se que os objetivos propostos para esse módulo foram alcançados, percebe-se nos relatos acima descritos, que eles compreenderam a importância da formação continuada e da reflexão sobre a prática. No entanto, alguns encontraram dificuldades quanto ao uso da plataforma e acharam o conteúdo complexo. Dessa forma pode-se inferir que a maioria dos cursistas participou ativamente nas discussões, mesmo aqueles que tiveram alguma dificuldade na realização das atividades sugeridas, se apropriaram dos materiais dispostos.

#### 5.1.1.2 Módulo II

O módulo II teve como temática: **Uma Nova Perspectiva da Formação Continuada de Professores**. Este módulo foi subdividido em três unidades, conforme apresentado no Quadro 5-4, no qual destaca-se também os objetivos almejados com o estudo deste módulo.

**Quadro 5-4 - Apresentação do Módulo II.**

Módulo II	Unidade	Objetivos
-----------	---------	-----------

<p>Uma nova perspectiva da Formação Continuada de Professores</p>	<p><b>Unidade I:</b> A formação continuada deve agir sobre as situações problemáticas dos professores;</p> <p><b>Unidade II:</b> Na formação é necessário abandonar o individualismo docente a fim de chegar ao trabalho colaborativo;</p> <p><b>Unidade III:</b> Professores sujeitos de sua formação e com identidade docente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● compreender a importância da formação continuada na resolução de situações problemáticas no contexto em que se produzem;</li> <li>● compreender e propor alternativas nos processos formativos, considerando o professor sujeito da formação;</li> <li>● conhecer as contribuições da formação colaborativa como meio de combater a prática individualista entre os professores;</li> <li>● refletir sobre a importância da formação continuada na construção da identidade docente.</li> </ul>
---	--	--

Fonte: Autora.

Ao iniciar o módulo II apresentamos um vídeo (tempo?) contendo uma breve explicação de qual seria a dinâmica utilizada para a realização do estudo, bem como algumas informações a fim de auxiliar os cursistas no desenvolvimento do estudo e das atividades.

O material de estudo do módulo em questão foi disponibilizado no Google Classroom no formato PDF. Na apresentação enfatizamos que a nossa intenção com o estudo deste módulo era contribuir com o trabalho desenvolvido pelos cursistas enquanto formadores de professores e que as temáticas abordadas os auxiliassem na elaboração e desenvolvimento de propostas formativas centradas no contexto escolar.

Como material complementar disponibilizamos o artigo: Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor (fonte?). Após a leitura, lançamos uma enquete de como se constitui a identidade docente? E apresentamos duas opções:

1. a identidade docente se constitui por meio da formação inicial (na graduação);
2. a identidade docente se constitui por meio da formação escolar, formação inicial, formação continuada, experiências no próprio exercício da profissão e influências sociais.



Assim, a resposta de todos os cursistas foi a segunda opção, pois compreenderam que a identidade docente se constitui e se adquire por meio da formação escolar, inicial, pela formação continuada, experiências diversas e interações sociais. Isto posto, a temática ressalta a importância em considerar o professor como sujeito da formação e com identidade docente, visto que Imbernón (2010, p.79) menciona que “o (re)conhecimento da identidade nos processos formativos permite interpretar melhor o trabalho docente e interagir melhor com os outros e com a situação que se vive diariamente nas instituições escolares”.

Partindo da premissa das temáticas abordadas neste módulo, nas quais apresentaram novas perspectivas de formação continuada de professores, propomos aos cursistas uma atividade prática a ser desenvolvida no contexto da instituição escolar na qual eles atuavam. Dado esse contexto, organizamos um vídeo a fim de orientá-los na realização da referida atividade. A atividade consistia no planejamento para elaboração de uma proposta de formação, a ser desenvolvida *in loco*. Na sequência, orientamos para que fizessem uma pesquisa/levantamento junto aos professores de suas respectivas escolas acerca das situações problema e das demandas formativas do grupo. Para a realização da atividade organizamos os cursistas em grupos por escola, visto que de cada escola havia mais de um participante na Oficina.

Deste modo, para auxiliá-los na realização da pesquisa, organizamos um questionário no Formulários Google, para cada grupo (escola) e disponibilizamos os links para que pudessem aplicar em suas escolas. Vale destacar que ao elaborar os questionários colocamos todos os grupos como colaboradores para que eles pudessem visualizar e sistematizar as respostas, após a sistematização, cada grupo deveria postar o resultado da pesquisa na sala de aula. Assim, para facilitar o registro disponibilizamos um Blank Quiz (formulários google), no qual eles deveriam informar as situações problema e demandas formativas apresentadas pelos professores. Interessante destacar que a pesquisa realizada contou com a participação de 136 (cento e trinta e seis) professores que se dispuseram a responder o questionário em um total de 10 (dez) escolas, conforme descrito no Quadro 5-5.

**Quadro 5-5 - Unidade escolares que participaram da atividade.**

Unidade Escolar (Talvez não colocar os nomes, colocar escola 01...)	Número de Respostas
CMEI Santa Clara	09
Creche São Francisco	07

Esc. Mun. Genoveva Cabral	15
Esc. Mun. Modestina	18
Esc. Mun. Padre Eligio Silvestri	29
Esc. Mun. Juca Ludovico	13
Esc. Mun. Irani Costa	04
Esc. Mun. Jerônimo José da Silva	05
Esc. Mun. São Benedito	08
Esc. Mun. São Dimas	28
Total	136

**Fonte: Autora.**

Com base no levantamento feito pelos cursistas das situações problema e das demandas formativas apresentadas pelos professores de suas escolas, orientamos o grupo que de posse dos dados coletados apresentassem os resultados da pesquisa a toda equipe escolar para que juntos selecionassem uma situação problema como prioridade, para assim, elaborar um plano de formação, visando atender tal demanda.

Nesse contexto, importa salientar o exposto por Imbernón (2010, p. 56) que a “formação centrada em situações problemáticas responde às necessidades da escola, que passa a ser foco do processo ação-reflexão-ação como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria”. Assim, segundo o autor, a formação deve ser pautada nas necessidades reais, e a estrutura escolar deve contemplar a participação dos indivíduos.

Sendo assim, cada grupo priorizou a situação problema conforme decisão da equipe escolar, e logo esboçaram um plano de formação, o qual foi apresentado na nossa primeira Webconferência que aconteceu após o encerramento dos Módulos I e II.

Ao finalizar o módulo II, solicitamos aos cursistas que registrassem em nossa sala, as impressões referentes ao estudo deste módulo. Ressaltamos a importância de compartilharem as contribuições deste estudo em sua prática, bem como as dificuldades encontradas. Assim, apresentamos no Quadro 5-6 alguns registros feitos pelos cursistas.

**Quadro 5-6 - Avaliação dos cursistas referente ao estudo do módulo II.**

Avaliação dos cursistas referente ao estudo do módulo II
F1 “O estudo desse módulo foi de fundamental importância na compreensão da formação continuada como uma solução onde se propõe alternativas para situações problemas no contexto vivenciado pelo professor, que

deve atuar como agente do seu processo de formação rompendo com as práticas individualistas e partindo para a formação colaborativa na construção da identidade escolar”.

**F2** “O módulo II proporcionou um aprendizado riquíssimo sobre a formação de professores. Assim, percebe-se que o professor diante de uma problemática deve ser o sujeito central da formação, e que todos em espírito colaborativo devem participar de todos os eixos da elaboração de um plano de ação que possa auxiliar o professor e promover o ensino de qualidade para nossas crianças”.

**F3** “O módulo II me deixou feliz e li com prazer o material. A abordagem feita valoriza o papel do professor no dia a dia e nos reafirma que o professor é um protagonista, que sua formação, seja por meio do ensino (escolaridade) ou das suas próprias vivências é algo que precisa e deve ser levado em consideração constantemente, para que as mudanças necessárias estejam mais próximas de serem alcançadas. Minha experiência nesse módulo foi bastante proveitosa e pude aprender um pouquinho mais sobre meios e formas de se tentar alcançar melhorias no ambiente em que trabalhamos”.

**F4** “Acredito que o módulo II veio agregar muito na nossa prática de formação continuada. A proposta “Uma nova perspectiva da Formação Continuada de professores ampliou muito o meu modo de “ver” e até nortear as formações que devemos fazer de agora em diante. A leitura dos textos me fez refletir muito sobre as práticas de formação e me fez pensar sobre a importância da minha função de formador, me fez ver e analisar o individualismo docente e o que podemos fazer para que isso seja mudado e que é preciso o engajamento de todos para que essa formação se torne eficiente e venham contribuir com o trabalho docente. O questionário proposto foi fundamental para pensarmos nas formações daqui para frente, identificamos os problemas e qual assunto trabalhar enquanto formador, esse questionário foi muito bem recebido pelos professores que nos deram um Feedback a respeito. As dificuldades que tive foi relacionado a leitura e outras formações que estou participando, mas nossa formadora sabendo da demanda do nosso trabalho estendeu o tempo para realização das atividades”.

**Fonte: Autora. Elaborado com base nos registros de opiniões dos cursistas.**

### 5.1.1.3 Módulo III

O módulo III teve como temática: **Formação Continuada no Contexto das Comunidades**. Este módulo foi subdividido em duas unidades, conforme apresentado no Quadro 5-7, no qual destaca-se também os objetivos almejados com o estudo deste módulo.

**Quadro 5-7 - Apresentação do Módulo III.**

Módulo III	Unidade	Objetivos
Formação Continuada no contexto das comunidades	<p><b>Unidade I:</b> A formação deve considerar a comunidade;</p> <p><b>Unidade II:</b> Será preciso passar da atualização a espaços de formação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● compreender que o que existe para além dos muros da escola pode ser um aliado no processo de ensino aprendizagem;</li> <li>● conhecer os diferentes conceitos de comunidades na educação e na formação de professores;</li> <li>● compreender a importância da formação em comunidade para a construção de espaços educativos inovadores;</li> </ul> <p>perceber a necessidade em rever os processos e espaços de formação, a fim de criar espaços de reflexão, de inovação e pesquisa, focado no trabalho docente.</p>

Fonte: Autora.

Assim como nos demais módulos disponibilizamos o material de estudo na plataforma em formato PDF. Para tanto, ressaltamos o nosso desejo em contribuir na reflexão enquanto formadores de professores e que as temáticas abordadas possam auxiliá-los na elaboração e desenvolvimento de propostas formativas, considerando a importância de integrar a formação ao contexto escolar e compreender a importância da formação em comunidade para a construção de espaços educativos inovadores. De início, os motivamos para que à medida que se apropriassem do conteúdo do módulo em questão, compartilhassem com os demais colegas as impressões, o que acharam relevante, bem como as dúvidas acerca das temáticas abordadas.

Com vistas a enriquecer os estudos deste módulo disponibilizamos um artigo intitulado: Formação Continuada de Professores através da Comunidade de Prática - um estudo de caso (Fonte?), como leitura complementar, e na sequência fizemos uma enquete referente ao artigo.

De acordo com Imbernón (2010, p. 91) “do ponto de vista do formador, o trabalho em conjunto com a comunidade fundamenta-se em uma proposta que visa à construção de

cenários educativos inovadores dentro da escola, com a participação de todos que a integram como estudantes, escola, professores, famílias, comunidade local, em que cada integrante contribui para a melhoria de todos”.

Em virtude do exposto, compartilhamos no Google Classroom alguns vídeos que ressaltam a importância da comunidade como suporte para a formação continuada de professores. Os vídeos apresentaram algumas instituições de ensino que inovaram com a comunidade de aprendizagem.

Dando sequência, para fechamento do módulo III, e antes de iniciarmos o último módulo da oficina, pedimos a todos que compartilhassem em nossa sala qual a relevância do estudo deste módulo para a sua prática enquanto formador, bem como as dificuldades na realização do estudo e das atividades propostas. Destaca-se no Quadro 5-8, algumas narrativas.

**Quadro 5-8 - Avaliação dos cursistas referente ao módulo III.**

<b>Avaliação dos cursistas referente ao módulo III</b>
<p><b>F1</b> “O estudo deste módulo nos remete à importância da atualização da cultura de formação no interior da instituição proporcionando momentos de trocas de experiências e saberes principalmente em junção com a comunidade, construindo assim espaços reflexivos, de inovação e pesquisa no atual cenário ao qual estamos inseridos. ”</p>
<p><b>F2</b> “O estudo do Módulo III, trouxe informações que contribuiu muito para minha formação, momento de reflexão sobre a comunidade de aprendizagem como uma proposta de transformação social e cultural que envolve pais, alunos, professores e demais pessoas da comunidade. Tudo voltado em prol da aprendizagem do aluno.”</p>
<p><b>F3</b> “O estudo acerca do módulo III, contribuiu de forma significativa para ampliar minha visão sobre a prática da formação continuada no ambiente institucional. Os exemplos apresentados em todos os materiais disponibilizados me fizeram compreender que tais relatos podem acontecer se todos os envolvidos estiverem com os mesmos objetivos. Precisamos perceber toda a comunidade como produtora de conhecimento, com muita cultura a ser compartilhada.”</p>
<p><b>F4</b> “O módulo III nos apresentou uma proposta de inserção da comunidade dentro do ambiente escolar, onde todos trabalham direcionados pelo mesmo objetivo, em parceria, na resolução de problemas ou no aprendizado diário das crianças através da interação com os pares.”</p>
<p><b>F5</b> “O estudo do módulo III nos leva a uma reflexão de nossa prática como formador, esse estudo contribuiu de forma significativa para ampliar nossa visão sobre a importância da formação continuada tanto para os professores quanto para toda a comunidade escolar. ”</p>

**Fonte: Autora. Elaborado com base nos registros de opiniões dos cursistas.**

Mediante as narrativas dos cursistas acerca do estudo do módulo III, pode-se inferir que eles compreenderam a importância da formação em comunidade como aliado no processo de ensino-aprendizagem, no entanto, pelas colocações nota-se que poucos perceberam a importância de seu papel enquanto formador de professores, como parte importante na

organização, transformação e ressignificação dos espaços formativo, pois de acordo com Imbernón (2010, p. 95):

[...] o formador pode ajudar a mudar os espaços de formação antes para atualização, transformando-os em espaços efetivos de formação, no qual o professor possa refletir sobre sua prática, se envolver de modo ativo, desenvolvendo atitudes de questionamento, interação, troca de experiências entre os pares, ou seja, assumam o protagonismo merecido, sendo assim, capazes de planejar, executar e avaliar a sua própria formação. (IMBERNÓN, 2010, p. 95)

#### 5.1.1.4 Módulo IV

O módulo IV teve como temática: **Formação Continuada e Complexidade Docente**. Este módulo foi subdividido em duas unidades, conforme apresentado no Quadro 5-9, no qual destaca-se também os objetivos almejados com o estudo deste módulo.

**Quadro 5-9 - Apresentação do Módulo IV.**

Módulo IV	Unidade	Objetivos
A formação continuada e a complexidade docente.	<p><b>Unidade I:</b> A formação deve se basear na complexidade docente</p> <p><b>Unidade II:</b> A formação continuada de professores deve assumir o desenvolvimento das atividades e das emoções.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Perceber a importância em considerar a complexidade da profissão docente nas formações;</li> <li>● Refletir sobre as práticas formativas, de modo a superar a racionalidade técnica utilizada nas formações.;</li> <li>● Compreender que a formação continuada deve dar atenção às emoções docentes;</li> <li>● Reconhecer a necessidade de integrar nos processos formativos abordagens para o desenvolvimento de competências profissionais, visando à formação em atitudes</li> </ul>

		(cognitivas, afetivas e comportamentais).
--	--	---

**Fonte: Autora.**

Como apresentado no quadro acima, neste módulo abordou-se temáticas relativas à importância em considerar a complexidade da profissão docente nas formações e, ainda, integrar nos processos formativos abordagens que contribuam para o desenvolvimento de competências profissionais, visando a formação em atitudes (cognitivas, afetivas e comportamentais). Assim, disponibilizamos o material de estudo referente ao módulo IV, ressaltando e incentivando os participantes a participarem das discussões, dos debates, compartilhando o que acharem relevante, os desafios e dúvidas.

Para leitura complementar, compartilhamos o link do artigo intitulado: Complexidade do ser humano na formação de professores. Ao se apropriarem do supracitado artigo, muitos cursistas registraram na plataforma o que compreenderam com a leitura. Sendo assim, compartilhamos abaixo alguns dos registros:

F1 “As experiências e saberes de cada indivíduo deve ser objeto de investigação, fazer parte e ser considerado dentro das formações. Desse modo, segundo o contexto, precisamos repensar uma formação não mais ancorada no paradigma da racionalidade técnica”.

F2 “É preciso repensar a formação de educadores, não mais persistir no modelo, no paradigma da racionalidade técnica, mas que considere o professor como autor e ator de sua prática pedagógica, suas experiências, suas histórias de vidas e seus saberes como meta de investigação. É preciso colocar os educadores no centro dos debates educativos e dos problemas de investigação”.

F3 “Percebe-se nesse contexto que o professor deve ser pesquisador, formulador de proposta própria com autonomia, enquanto ator e autor de sua história, fazer de sua prática um percurso de construção e reconstrução de conhecimentos”. (CURSISTAS DO MÓDULO IV PROJETO CICLO DE OFICINAS FORMATIVAS)

Isto posto, é necessário considerar nos processos formativos a complexidade docente, pois, “[...] não é possível continuar formando um professor para uma realidade diferente daquela que ele terá que enfrentar; por isso, a questão da prática, no contexto da

realidade escolar do exercício da profissão, torna-se um importante princípio formativo” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 176).

Além disso, vale mencionar que neste módulo abordamos também sobre a importância da formação continuada, favorecer aos professores o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação e transformá-las em conhecimento, utilizando-as com responsabilidade emocional para resolver problemas, respeitando os outros e a si mesmo, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo, conviver e aprender com as diferenças e diversidades.

Finalizando a oficina ressaltamos aos cursistas que ao longo dos 04 (quatro) módulos abordamos sobre formação continuada de professores como se apresenta em documentos legais da educação brasileira, bem como apresentamos novas perspectivas de formação pautadas em autores contemporâneos como Imbernón, Nóvoa, Placco, dentre outros.

Dentre as novas perspectivas para a formação continuada, vale destacar o uso das metodologias ativas de aprendizagem, considerada por estudiosos e pesquisadores da educação como sendo um método eficaz para a formação e, conseqüente, melhoria da prática docente. Conforme Parecer CNE/CP nº 14/2020 “É igualmente importante o uso de metodologias ativas para a formação de professores na perspectiva de formar sujeitos autônomos em sala de aula, já que adultos aprendem melhor quando são ativos no processo de aprendizagem, em vez de meros receptores de conceitos” (PARECER CNE/CP Nº 14/2020, p. 7).

Ante o exposto, para finalizarmos a oficina, solicitamos aos cursistas que, mediante o conteúdo estudado, bem como a dinâmica utilizada para a realização da oficina que eles identificassem características que configuram metodologias ativas, devendo apresentá-las na próxima webconferência.

Deste modo, na realização da última webconferência, para além de uma breve socialização acerca das temáticas abordadas ao longo da oficina, os cursistas apresentaram o que eles identificaram como metodologias ativas no material e na dinâmica utilizada durante o desenvolvimento da oficina.

Durante a apresentação na webconferência, ficou evidente que muitos não se apropriaram da comanda da atividade ou podemos inferir que não se apropriaram do material disponibilizado para estudo, visto que ficaram um pouco perdidos no que era para ser feito. No entanto, alguns trouxeram características que configuram metodologias ativas presentes na oficina, alguns trouxeram ou conceituaram metodologias ativas apresentadas por outros



autores. Vale destacar que aqueles que não apresentaram a atividade no dia da webconferência, registraram na plataforma o que eles identificaram.

Poderia inserir algumas narrativas, extraído do vídeo gravado....

## 5.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Oficina “Formação Continuada de Professores: Por um Ensino Inovador, Ativo e Significativo” teve por finalidade apresentar novas perspectivas de formação continuada de professores, com o intuito de fortalecer e aprimorar a capacidade formativa dos profissionais da rede municipal de educação do município de Itaberaí-GO.

De maneira geral, os cursistas reconheceram o espaço da oficina como importante para sua formação. E pode-se dizer que o objetivo geral da oficina foi alcançado, pois verificamos nos relatos dos cursistas que a formação contribuiu para a melhoria de sua prática docente. No entanto, nem tudo saiu como esperado, pois, iniciamos o primeiro módulo com 46 (quarenta e seis) cursista e finalizamos com cerca de 35 (trinta e cinco) participantes. Um dos fatores que acreditamos ter contribuído para a desistência de alguns cursistas foi o fato de que muitos ainda não tinham tido a oportunidade de participar de formação na modalidade a distância e no formato em que a oficina foi proposta, e não conheciam a ferramenta Google Classroom, a qual foi utilizada para o desenvolvimento da oficina.

Como podemos perceber, algumas dificuldades foram apontadas nos relatos em relação ao uso da plataforma. Um outro fator foi a organização do tempo dos professores para gerir a sua própria formação, visto que no cronograma inicial a previsão era de que a oficina fosse desenvolvida em quatro semanas, o que não aconteceu, pois diante a impossibilidade de finalizarem dentro do previsto, foi estendido o prazo em todos os módulos, sendo necessário oito semanas para finalizarmos.

A metodologia utilizada para a realização da oficina foi vista como inovadora e positiva pela maioria dos cursistas que salientou que a dinâmica possibilitou a reflexão sobre a teoria e as práticas formadoras. Porém, nota-se que ainda é necessário fortalecer as ações disruptivas de forma que os sujeitos percebam a importância em se apropriar da teoria para rever sua própria prática, utilizar-se de estratégias de aprender fazendo, o que pode auxiliar e melhorar o trabalho docente. O exposto se justifica tendo em vista que no decorrer da formação e mediante as discussões na plataforma alguns cursistas não conseguiram ou tiveram dificuldade em rever a teoria e articular na prática.

Enfim, pelos relatos dos participantes é possível perceber que eles, em sua maioria, compreenderam o que os autores apresentaram como novas perspectivas de formação continuada de professores e quais aspectos devem ser levados em consideração ao se propor formação continuada. Esperamos que a oficina tenha provocado nos cursistas inquietações, reflexões, ressignificações, bem como a percepção e possibilidade de mudanças em suas práticas formativas.

### 5.3 REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C; ALVES, L. P. **Estratégias de ensinagem. Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula, v. 3, p. 67-100, 2004.

ÁVALOS, B. **Formación docente continua y factores asociados a la política educativa em América Latina y Caribe**. Informe para el Banco Interamericano de Desarrollo. Washington, D.C.: BID, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 14/2020, de 10 de julho de 2020. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=153571-pcp014-20&category\\_slug=agosto-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=153571-pcp014-20&category_slug=agosto-2020-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 10 jan. 2021.

DESIMONE, L. M. **Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures**. Educational Researcher, v. 38, n. 3, p. 181-190, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NASCIMENTO, M. S; et al. **Oficinas pedagógicas: Construindo estratégias para a ação docente – relato de experiência**. Rev Saúde Com, v. 3, n. 1, p. 85-95, 2007.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, António. Os professores e sua formação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 139-158. Agosto/2002, p. 23.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

VILLEGAS-REIMERS, E. **Teacher professional development: an international review of literature.** Paris: Unesco/IIEP, 2003.

## 6 APÊNDICE

### 6.1 APÊNDICE A

#### 6.1.1 Reflexão Documentada

**ABORDAGEM MAAS – METODOLOGIAS ATIVAS E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA EM UMA PERSPECTIVA PSICOCOGNITIVA: CONTRIBUIÇÕES DE DAVID AUSUBEL<sup>1</sup>**  
**MAAS APPROACH - ACTIVE METHODOLOGIES AND MEANINGFUL LEARNING FROM A PSYCHO-COGNITIVE PERSPECTIVE: CONTRIBUTIONS BY DAVID AUSUBEL**  
**ENFOQUE DEL MAAS - METODOLOGÍAS ACTIVAS Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DESDE UNA PERSPECTIVA PSICO-COGNITIVA: CONTRIBUCIONES DE DAVID AUSUBEL**

#### RESUMO

A aprendizagem relevante, menos memorística, que considera como premissa pedagógica e cognitiva os conhecimentos prévios dos alunos, também conhecida como aprendizagem significativa, é uma abordagem da psicologia cognitiva que tem tido muita visibilidade no meio educacional. Contudo, as premissas desta teoria de aprendizagem ainda são pouco conhecidas, ou mal compreendidas por professores e gestores educacionais. O presente estudo tem como objetivo abordar questões e reflexões teóricas e pedagógicas sobre este tema, trazendo paralelos sobre possíveis perspectivas do aluno e do professor/gestor escolar, apresentando o que chamamos de Abordagem Metodologias Ativas e Aprendizagem Significativa – MAAS, em uma perspectiva psicocognitiva. Esperamos que esta obra facilite o processo de identidade pedagógica de professores e gestores escolares, no sentido de apropriarem-se das linguagens e possibilidades didático-pedagógicas por meio da abordagem da Aprendizagem Significativa.

---

<sup>1</sup> Autores: Plauto Simão De Carvalho (autor 1); Gleicimar Faria Teixeira (autor 2)

**Palavras-chave:** Conhecimento e Cognição. Psicologia Cognitiva. Inovação Educacional. Ensino.

### RESUMEN

El aprendizaje relevante y menos memorístico, que considera el conocimiento previo de los estudiantes como una premisa pedagógica y cognitiva, también conocido como aprendizaje significativo, es un enfoque de la psicología cognitiva que ha tenido mucha visibilidad en el entorno educativo. Sin embargo, las premisas de esta teoría del aprendizaje son todavía poco conocidas, o mal entendidas, por los profesores y los administradores de la educación. Este estudio pretende abordar temas y reflexiones teóricas y pedagógicas sobre este tema, aportando paralelismos sobre las posibles perspectivas del alumno y del profesor/director de la escuela, presentando lo que llamamos Metodologías Activas y Enfoque de Aprendizaje Significativo - MAAS, desde una perspectiva psico-cognitiva. Esperamos que este trabajo facilite el proceso de identidad pedagógica de los maestros y directores de escuela, en el sentido de apropiarse de los lenguajes y posibilidades didáctico-pedagógicas a través del enfoque del Aprendizaje Significativo.

**Palabras clave:** Conocimiento y cognición. Psicología cognitiva. Innovación educativa. Enseñanza.

### ABSTRACT

Relevant learning, less memoristic, which it considers as a pedagogical and cognitive premise of students' previous knowledge, also known as significant learning, is an approach to cognitive psychology that has had much visibility in the educational environment. However, the premises of this learning theory are still little known, or poorly understood, by teachers and educational managers. This study aims to raise questions and theoretical and pedagogical reflections on this subject, bringing parallels about possible perspectives of the student and the teacher/school manager presenting what we call the MAAS Approach (Active Methodologies and Meaningful Learning from a psycho-cognitive perspective). We hope that this work will facilitate the process of pedagogical identity of teachers and school managers in order to appropriate the didactic-pedagogical languages and possibilities through the Meaningful Learning approach.

**Keywords:** Knowledge and Cognition. Cognitive Psychology. Educational Innovation. Education.

## **1 INTRODUÇÃO**

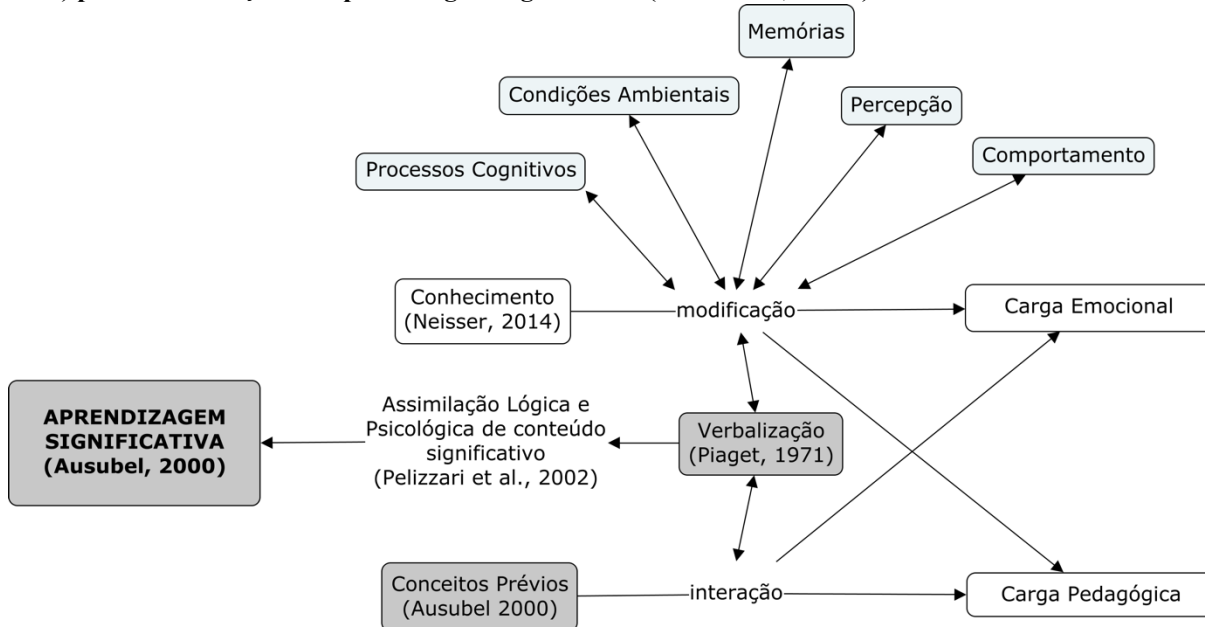
O conceito de Aprendizagem Significativa tem sido bastante discutido no meio educacional, tendo em vista a crescente busca por métodos e alternativas de ensino que priorizem a participação ativa dos estudantes no processo de construção do próprio conhecimento. Contudo, no cotidiano de professores da Educação Básica e na gestão escolar, a Aprendizagem Significativa parece ser, ainda, pouco conhecida, tanto do ponto de vista teórico quanto pedagógico. Para que professores e gestores escolares entendam o modelo de ensino baseado na Aprendizagem Significativa é necessária uma apresentação básica sobre como ocorre o processo de modificação do conhecimento.

Neste contexto, o objetivo deste estudo foi desenvolver a abordagem MAAS – Metodologias Ativas na perspectiva da Aprendizagem Significativa – em uma linguagem pedagógica voltada especialmente para professores e gestores escolares. Esta abordagem foi concebida utilizando-se uma coletânea de importantes referências sobre o tema que consideramos serem necessárias para a consolidação de uma identidade pedagógica da abordagem apresentada neste estudo. As principais influências deste trabalho são a Psicologia Cognitiva, o conceito de Aprendizagem Significativa de Ausubel, Aprender a Aprender de Novak e Gowin, bem como, Mapas Conceituais como mecanismos facilitadores de aprendizagem.

## **2 PSICOLOGIA COGNITIVA E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: PREDISPOSIÇÃO EM APRENDER E VERBALIZAÇÃO**

A modificação do conhecimento possui uma carga pedagógica e uma carga emocional que devem interagir com os conhecimentos prévios do aprendiz (Figura 1). Neste contexto, na perspectiva psicocognitiva ausubeliana emergem-se questões fundamentais: Pergunta #1 – Como acessar a transformação das informações que compõem a estrutura cognitiva de conhecimentos prévios dos alunos? Pergunta #2 – Qual a importância da verbalização na perspectiva do aluno neste processo? Pergunta #3 – Quais os desafios pedagógicos para se alcançar esta ambiência de aprendizagem significativa?

**Figura 1 - Relação conceitual entre a modificação psicocognitiva das informações, que se configura em Conhecimento (NEISSER, 2014), e a interação com os Conhecimentos Prévios (AUSUBEL, 2000a) por meio da Verbalização (PIAGET, 1971) que, na perspectiva didático-pedagógica, se correlacionam com as Cargas Emocionais e Pedagógicas envolvidas na assimilação de significado lógico e psicológico (PELIZZARI et al., 2002) para consolidação da Aprendizagem Significativa (AUSUBEL, 2000a).**



Fonte: Autor 1.

Particularmente, do ponto de vista da psicologia cognitiva, pressupõe-se um óbvio desalinhamento com o behaviorismo. Na perspectiva da psicologia cognitiva, o conhecimento é reconhecido como um mecanismo de processamento de informações (Figura 1) influenciado por condições ambientais, processos cognitivos, percepção, memórias prévias, pensamentos e comportamentos (NEISSER, 2014). Além disto, pressupõe, também, uma predisposição para o aprender do aluno e a importância da verbalização para consolidação da aprendizagem (AUSUBEL, 2000a, 2000b; PIAGET, 1971) (Figura 1 e Figura 2).

Desta forma, para que a Aprendizagem Significativa ocorra, deve haver duas condições fundamentais: (1) a predisposição do aluno em aprender e a sua disposição em verbalizar o seu processo de aquisição do conhecimento. Além disto,) um planejamento escolar orientado para um conteúdo potencialmente significativo (Figura 2), ou seja, uma proposta pedagógica absolutamente planejada para, potencialmente, alcançar a aprendizagem significativa (MOREIRA, 2011a; PELIZZARI et al., 2002). Contudo, como tais condições seriam operadas na perspectiva do aluno e do professor?

Na perspectiva do aluno, este deverá estar acostumado a se expor diariamente, verbalizando a sua progressiva aquisição de conhecimentos. Esta verbalização pode ser na forma escrita, por mapas conceituais, mas, particularmente, de maneira oral, para que se possa melhorar a qualidade do acesso ao conhecimento prévio do aluno, bem como para melhorar a qualidade das relações entre este conhecimento com os novos conceitos, informações e aplicações do conhecimento adquirido. Esta verbalização é importante para evidenciar a transformação da informação (Figura 1). Ora, se a memória consiste em transformação (ou memorização), e esta transformação opera sob informações, a estrutura destas transformações é fundamental para compreender o processo de aprendizagem (NEISSER, 2014) (Figura 1).

Argumentamos que quando é acessada a transformação das informações assimiladas pelo aprendiz, indiretamente está se acessando o conhecimento em modificação. Esta modificação pode ser reconhecida pela verbalização que é uma forma consciente de acontecer a modificação (Figura 1). Quando a incorporação de novos conhecimentos pela modificação das informações assimiladas ocorre pela interação com conhecimentos prévios, acontecem, potencialmente, condições para a Aprendizagem Significativa de Ausubel (Figura 1) (AUSUBEL, 1962). Para tentar solucionar a pergunta #3 quanto à ambiência pedagógica para a consolidação da Aprendizagem Significativa, podemos propor a mesma abordagem utilizada por David Ausubel em 1962. David distinguiu um tipo de aprendizagem não significativa (a *rote learning*, ou aprendizagem por memorização ou aprendizagem memorística) do que seria propriamente a aprendizagem significativa (a *meaningful verbal learning*) (AUSUBEL, 1962) (Figura 4).

Neste contexto, quais seriam as complicações de uma aprendizagem passiva, não verbalizada e não significativa? Estudos mostram que existe a assimilação de informações pela percepção com e sem consciência (MERIKLE; SMILEK; EASTWOOD, 2001). É razoável supor que na aprendizagem não ativa, eventualmente, ocorra a assimilação de informação sem consciência. Evidências sugerem que informações percebidas sem consciência tanto enviesam estímulos percebidos com consciência, como, também, podem influenciar a maneira como estes estímulos percebidos com consciência são vivenciados conscientemente (MERIKLE; SMILEK; EASTWOOD, 2001). Este processo pode prejudicar a construção de uma estrutura cognitiva capaz de potencializar a aprendizagem. Como, então, garantir a consciência durante a aprendizagem? Verbalizar, portanto, é importante porque é aceito como uma medida de consciência (MERIKLE; SMILEK; EASTWOOD, 2001).



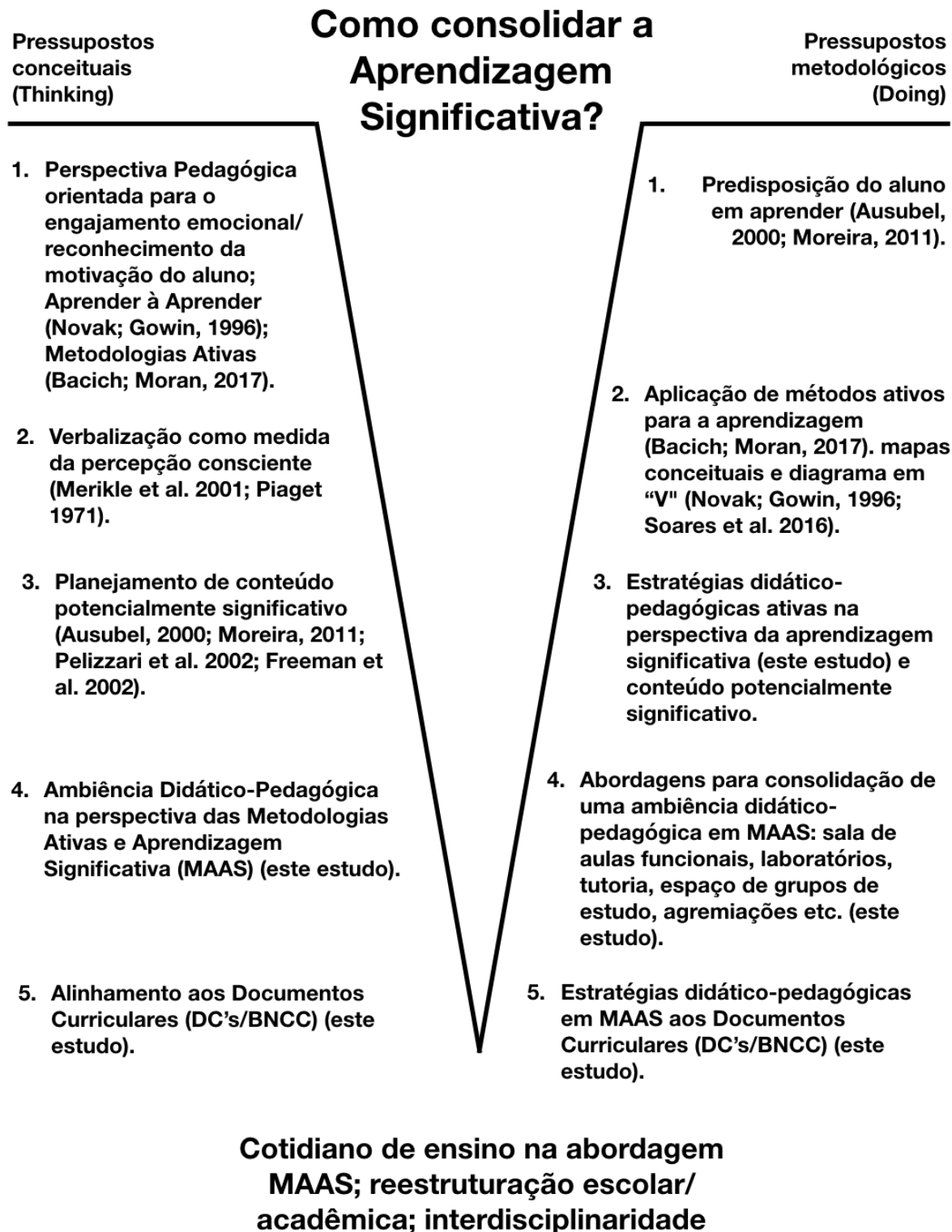
Metodologias ativas, por sua vez, podem fazer com que a percepção seja consciente pela ativa participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Além disto, a Aprendizagem Significativa pode, potencialmente, favorecer uma condição de cognição psicológica que favoreça ainda mais a percepção consciente da informação assimilada. Isto porque pressupõe-se que os conteúdos ensinados sejam, potencialmente, relevantes e não-literais (MOREIRA, 2011a).

### **3 PRESSUPOSTOS CONCEITUAIS (*THINKING*) E METODOLÓGICOS (*DOING*) DA CONSOLIDAÇÃO DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**

Todo este processo de assimilação e consolidação de uma ambiência de aprendizagem ativa e significativa parece ser um grande ou quase intransponível desafio para professores, escola e alunos. Talvez seja intransponível, caso não seja internalizado em professores e gestores escolares o que chamamos de abordagem MAAS – as premissas da Aprendizagem Significativa e os benefícios das Metodologias Ativas em favorecimento da aprendizagem. Desta forma, na perspectiva do professor/escola, deve-se alcançar o desenvolvimento de uma ambiência pedagógica que promova estas duas condições básicas para haver, efetivamente, aplicação de Metodologias Ativas e a Aprendizagem Significativa (MAAS) (Figura 2).

Portanto, estratégias que favoreçam o engajamento do aluno em aprender de forma ativa devem ser um importante pilar no projeto pedagógico da instituição de ensino. Isto, porque não existe outro caminho na abordagem MAAS. Especificamente, na dimensão didático-pedagógica, requer o desenvolvimento de um planejamento pedagógico e material educacional potencialmente significativo, considerando pressupostos conceituais e metodológicos (Figura 2). Assim, uma solução pedagógica é o alinhamento às metodologias ativas que orientam para a participação ativa e colaborativa dos alunos no processo de aprendizagem que são, reconhecidamente, mais eficientes que o método expositivo/passivo de aprendizagem (FREEMAN et al., 2014).

Figura 2 - Diagrama em *Vee* dos pressupostos conceituais (*thinking*) e metodológicos (*doing*) da consolidação da Aprendizagem Significativa e objetivos esperados para implementação escolar/acadêmica. Legenda: Documentos Curriculares (DC); Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Metodologias Ativas e Aprendizagem Significativa (MAAS).



A perspectiva pedagógica deve estar voltada para o engajamento emocional e reconhecimento das motivações do aluno e, conseqüente, predisposição do aluno em aprender (AUSUBEL, 2000a; BACICH; MORAN, 2017; MOREIRA, 2011a; NOVAK; GOWIN, 1996) (Figura 2). A verbalização deve ser, conceitualmente, incorporada no processo de aprendizagem como um mecanismo de percepção consciente na construção da estrutura cognitiva do conhecimento que pode ser alcançada pela abordagem MAAS, mapas conceituais etc. (MERIKLE; SMILEK; EASTWOOD, 2001; NOVAK; GOWIN, 1996; PIAGET, 1971; SOARES; PINTO, 2016) (Figura 2). O planejamento e a produção de material potencialmente significativo e estratégias ativas de ensino-aprendizagem devem ter pressupostos pedagógicos e psicocognitivos (AUSUBEL, 2000a; FREEMAN et al., 2014; MOREIRA, 2011a; PELIZZARI et al., 2002) com a confiança de que estas abordagens têm eficiência comprovada (FREEMAN et al., 2014), além disto, as estratégias didático-pedagógicas devem ser, continuamente, adaptadas para a realidade escolar e para conteúdos e experiências das quais os professores e alunos tenham mais afinidade (Figura 2).

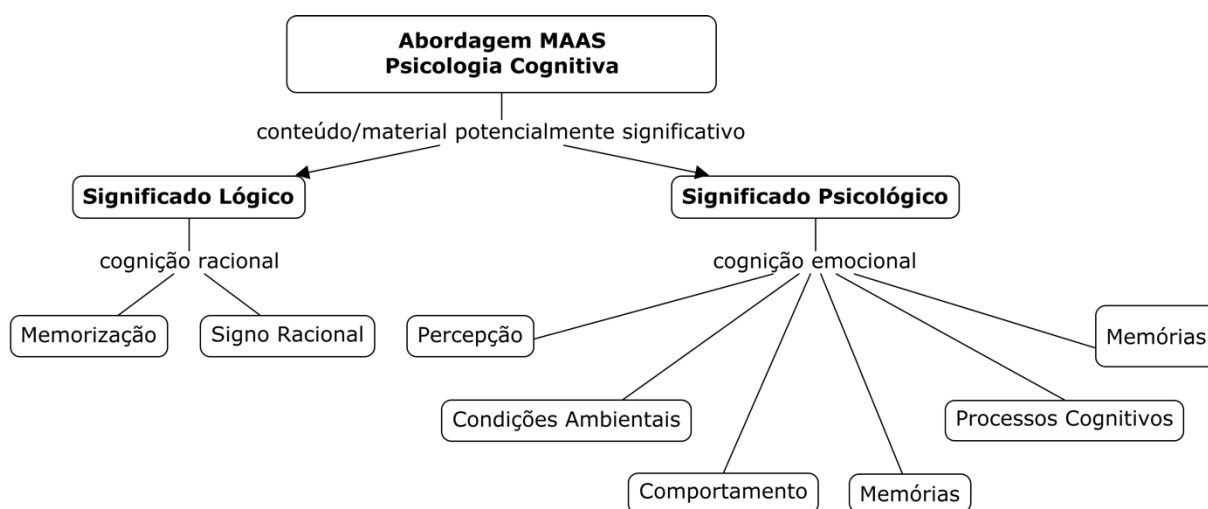
A ambiência didático-pedagógica na perspectiva MAAS, deve ser previamente consolidada como uma intencionalidade educacional clara e objetiva que pode ser vivenciada na prática pela adequada utilização de espaços formais e não formais como ferramentas pedagógicas na abordagem MAAS (Figura 2). Tal processo envolve formação continuada de professores e uma integração progressiva e sensível dos alunos nesta nova ambiência em espaços além da sala de aula (Figura 2). Além disto, deve-se elaborar um alinhamento conceitual e teórico entre a abordagem MAAS e os documentos oficiais norteadores do currículo e das práticas docentes (DC's e BNCC). As estratégias didático-pedagógicas devem ser revisadas e estruturadas de forma coletiva e participativa (Figura 2).

Há de se considerar o medo natural à mudança. De certo modo, alunos e professores podem sentir-se confortáveis com a condição de permanente memorização de um conteúdo de forma arbitrária e literal. Isto porque este método envolve, potencialmente, menos esforço psicológico e pedagógico. Neste caso, apenas terá espaço o processo pedagógico da aprendizagem mecânica. Trata-se de uma posição cômoda para alunos (AUSUBEL, 1968), professores e gestão escolar, mas que limita a aprendizagem significativa. Existe, definitivamente, o desafio de uma mudança de paradigma. Um gestor escolar responsável deverá fazer com que esta mudança seja progressiva, participativa e embasada em pressupostos teóricos e metodológicos.

Condições Pedagógicas na abordagem de Metodologias Ativas e Aprendizagem Significativa (MAAS) e Relações entre tipos/classes psicocognitivas de aprendizagem

Outro importante desafio, que remete à segunda condição pedagógica para consolidação da aprendizagem significativa, é o desenvolvimento didático-pedagógico de conteúdos potencialmente significativos (Figura 3). Isto pressupõe que o conteúdo deve ser lógico e psicologicamente significativo (Figura 1, da verbalização à Aprendizagem Significativa; Figura 2, pressuposto 3; Figura 3) (PELIZZARI et al., 2002). Desta forma, o significado lógico é dependente da natureza do conteúdo, ou seja, o seu signo racional (Figura 3). Já o significado psicológico é uma experiência pessoal de aprendizagem, o conjunto de circunstâncias e situações emotivas relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem (Figura 3). Estes são pressupostos dos mecanismos do processamento de informações inerentes ao processo de aprendizagem na concepção da psicologia cognitiva (NEISSER, 2014).

**Figura 3 - Condições Pedagógicas (Carga Pedagógica) na abordagem de Metodologias Ativas e Aprendizagem Significativa (MAAS) na perspectiva da Psicologia Cognitiva.**



**Fonte: Autor 1.**

Portanto, o filtro de decisão quanto ao conteúdo ser significativo ou não é de quem aprende, sendo assim, muito particular. É exatamente por isto que a aprendizagem significativa tem um importante alinhamento com as metodologias ativas que pressupõem o protagonismo do aprendiz no processo de ensino aprendizagem, bem como a personalização do ensino. Na

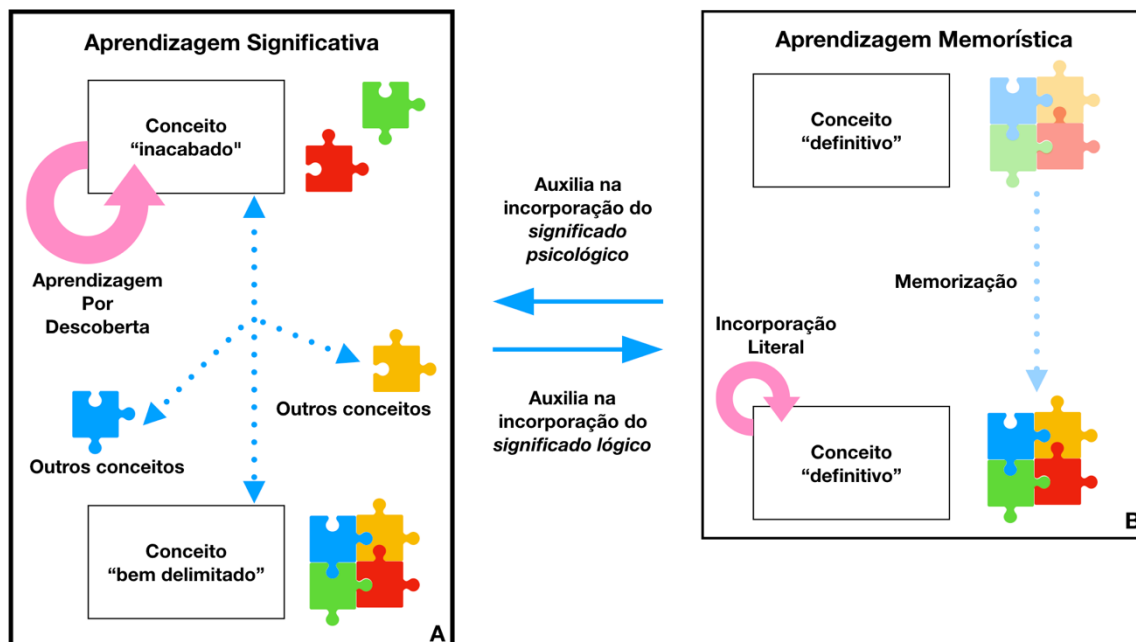
significação lógica, o enfoque é no conteúdo. Na significação psicológica, o enfoque está na forma que um determinado conteúdo se relaciona emocionalmente com o aprendiz (Figura 3).

Do ponto de vista das políticas educacionais e da gestão escolar, as duas condições supracitadas envolvem o enfrentamento dos principais dilemas que prejudicam a melhoria da qualidade do ensino. Deste modo, a predisposição do aluno em aprender pode ser estrategicamente ativada por meio de uma estrutura pedagógica capaz de alcançar o objetivo, seja por meio de tutoria contínua, acompanhamento do modelo coaching, acompanhamento psicológico, ou pela participação do aluno no processo de planejamento de ensino, por exemplo.

Outro pressuposto importante da Teoria de Aprendizagem Significativa de Ausubel é que a estrutura cognitiva interna, basicamente envolve complexidade da organização psicocognitiva, cuja complexidade depende mais das relações entre conceitos do que o número de conceitos assimilados (PELIZZARI et al., 2002). Esta é uma visão interessante do processo psicocognitivo da aprendizagem, pois, no método de aprendizagem conteudista e por memorização (Figura 4), a estratégia pedagógica característica é a da apresentação de muito conteúdo em curto espaço de tempo e, muitas vezes, um excesso de tempo em salas de aula lotadas por métodos expositivos. Já na Aprendizagem Significativa, o conteúdo fica em segundo plano, evidencia-se a qualidade das relações de conceitos chave. Portanto, nesta abordagem pedagógica, o importante é garantir uma qualidade dos conceitos chave, construídos ao longo do processo de aprendizagem (Figura 4), capazes de ancorar novos conceitos e a qualidade das relações entre conceitos.

Uma crítica recorrente às instituições que adotam a perspectiva de ensino MAAS é que o aluno não aprende o “certo” e que o aluno ficaria sempre em dúvida se o que ele está aprendendo é o “certo”. Aparentemente, ou pelo menos inicialmente, pode parecer para o aluno ou para os pais dos alunos que o aluno está aprendendo pouco, pois, muitas vezes, a estratégia pedagógica não é atuar excessivamente no delineamento conceitual, e muito menos exigir imediatamente que um conceito esteja absolutamente "certo". O conceito bem delimitado constrói-se progressivamente na estrutura cognitiva do aluno (Figura 4).

**Figura 4 - Relações entre tipos/classes psicocognitivas de aprendizagem: Aprendizagem Significativa (A) e Aprendizagem Memorística (B).**



Fonte: Autor 1.

No estudo da teoria da Aprendizagem Significativa, dois tipos ou classes de aprendizagem precisam ser devidamente delimitados: Aprendizagem Significativa e a Aprendizagem Memorística (Figura 4). Na Aprendizagem Significativa, introduz-se um conceito "inacabado" ou incompleto, que por meio da aprendizagem por descoberta e conhecimentos prévios, possibilita a inclusão de outros conceitos e a construção de um progressivo conceito "bem delimitado", com várias relações com outros conceitos que fortalecem o significado psicológico na estrutura cognitiva do aprendiz. Já na Aprendizagem Memorística, ocorre a indução da assimilação de um conceito "definitivo" ou correto, que pela memorização, possibilita a incorporação literal deste conceito "definitivo", que pode estar mais envolvido com a assimilação de significados lógicos (processos que podem, inicialmente, serem independentes da condição psicológica do aprendiz) (Figura 4).

Contudo, é importante mencionar que Ausubel se dedicou em distinguir a Aprendizagem por Descoberta e a Aprendizagem por Recepção. Na Aprendizagem por Descoberta, o conteúdo principal, ou o conceito principal não é diretamente apresentado, este

deve ser descoberto pelo aprendiz antes de internalizar o conceito (AUSUBEL, 1968). A aprendizagem por Recepção pode estar mais associada à aprendizagem memorística (Figura 4).

Neste contexto, a Aprendizagem Significativa deve ser predominante, pois está relacionada com melhores aproveitamentos de aprendizagem nas mais diversas áreas do conhecimento (FREEMAN et al., 2014). A Aprendizagem Memorística pode, também, ser útil como ferramenta complementar, especialmente para dar mais confiança para o aluno no processo de aprendizagem, em momentos que ele precisar saber se está no “caminho certo”, mas, principalmente, para facilitar a incorporação de significado lógico (Figura 4). Este significado lógico, obtido pela Aprendizagem Memorística, pode, potencialmente, sofrer menos filtros do que o significado psicológico. Contudo, se este recurso for utilizado excessivamente, a aprendizagem deixará de ser significativa e passará a ser mecânica, expositiva, menos eficiente ao longo do processo de aprendizagem.

Portanto, quanto mais relevante, substantiva e não-literal for o processo de ensino-aprendizagem, mais a aprendizagem se estabelece na dimensão significativa. Por outro lado, quando mais literal e memorística a experiência de aprendizagem, mais esta se alinha à dimensão mecânica, com pouco, ou nenhum significado psicológico (Figura 4). Desta maneira, considerando a Teoria de Aprendizagem de Ausubel, deve-se consolidar a Aprendizagem Significativa por meio da descoberta, mas pode-se inserir neste processo mecanismos de memorização parcial, ou seja, especialmente quando a memorização serve como recurso para fortalecer a assimilação do significado lógico, ou para que a falta de referências conceituais bem delineadas prejudique a assimilação do significado psicológico (Figura 4).

A teoria da aprendizagem de Ausubel pressupõe que os conhecimentos prévios dos alunos sejam valorizados para que o conhecimento seja, eficientemente, assimilado na estrutura cognitiva do aprendiz (PELIZZARI et al., 2002). Como a Aprendizagem Significativa é conceitualmente dependente dos subsunçores, ou ideias âncora, também conhecidas como conhecimento prévio, as ausências destes subsunçores poderia inviabilizar o ensino nesta perspectiva. Neste contexto, alguns estudos indicaram organizadores prévios como uma ferramenta intermediária para a solução deste problema, contudo, não parece ser uma estratégia comprovadamente eficiente (MOREIRA, 2012). Na abordagem MAAS, o processo é mais fluído. É conceitualmente viável a flexibilidade entre Aprendizagem Significativa e Aprendizagem Memorística, considerando os pressupostos previamente explicitados aqui neste estudo (Figura 4).

Portanto, a grande vantagem pedagógica e psicocognitiva da Aprendizagem Significativa é que a aprendizagem pode tornar-se significativa quando um conteúdo ou nova informação é incorporado às estruturas de conhecimento do aluno, adquirindo significado para ele por meio da relação com conhecimento prévio que o próprio aluno percebe já possuir (PELIZZARI et al., 2002) (Figura 1 e 4). Estas relações entre percepção consciente e inconsciente têm sido estudadas pela psicologia cognitiva (MERIKLE; SMILEK; EASTWOOD, 2001). Quando a aprendizagem não é significativa, assemelha-se a um processo mecânico ou de repetição pela incorporação de um signo isolado, mesmo que racional (Figura 3 e 4), e com associações arbitrárias na estrutura cognitiva do aluno (PELIZZARI et al., 2002).

Na aprendizagem excessivamente literal, o aluno potencialmente não desenvolverá habilidades cognitivas para relacionar ou contextualizar o que foi aprendido na solução de problemas equivalentes em outros contextos (TAVARES, 2004, 2008). Nestas circunstâncias, a informação aprendida estará em algum lugar na estrutura cognitiva do aluno, mas ele simplesmente não consegue acessá-la, muitas vezes mesmo quando são explicitadas as possíveis relações entre um conhecimento previamente aprendido mecanicamente. A informação simplesmente parece não estar presente na estrutura cognitiva do aluno.

Portanto, na perspectiva da Aprendizagem Significativa de Ausubel, a Aprendizagem Significativa e a Aprendizagem Memorística (Figura 4) representam duas dimensões psicocognitivas distintas (PELIZZARI et al., 2002). Na Aprendizagem Significativa, a aprendizagem é um *continuum* que se aproxima da aprendizagem por descoberta, conceitos premeditadamente inacabados e links ainda para serem conectados pelo aluno (Figura 4). Neste caso, o aluno deve ser amparado para ter condições de estar à vontade com informações pouco conectadas. As conexões devem ser feitas pelo aluno por descoberta. Este processo deve ser obviamente tutorado pelo professor e auxiliado por estratégias didático-pedagógicas e ambiência escolar que facilitem este processo.

Estes apontamentos alinham a teoria de Ausubel (AUSUBEL, 2000b) à de Piaget (AUSUBEL; PIAGET, 1968; PIAGET, 1971), uma vez que este último reforça a necessidade de se provocar discordâncias ou conflitos cognitivos capazes de causar um momentâneo desequilíbrio cognitivo, superado ou reequilibrado em seguida pelo próprio aluno (PIAGET, 1971), reconstruindo a sua concepção absolutamente particular e psicologicamente amparada do conhecimento. Ao longo deste processo de aprendizagem, ajustes conceituais, naturalmente, operam em benefício da qualidade dos conceitos assimilados e progressiva complexidade destes conceitos na estrutura cognitiva do aprendiz.



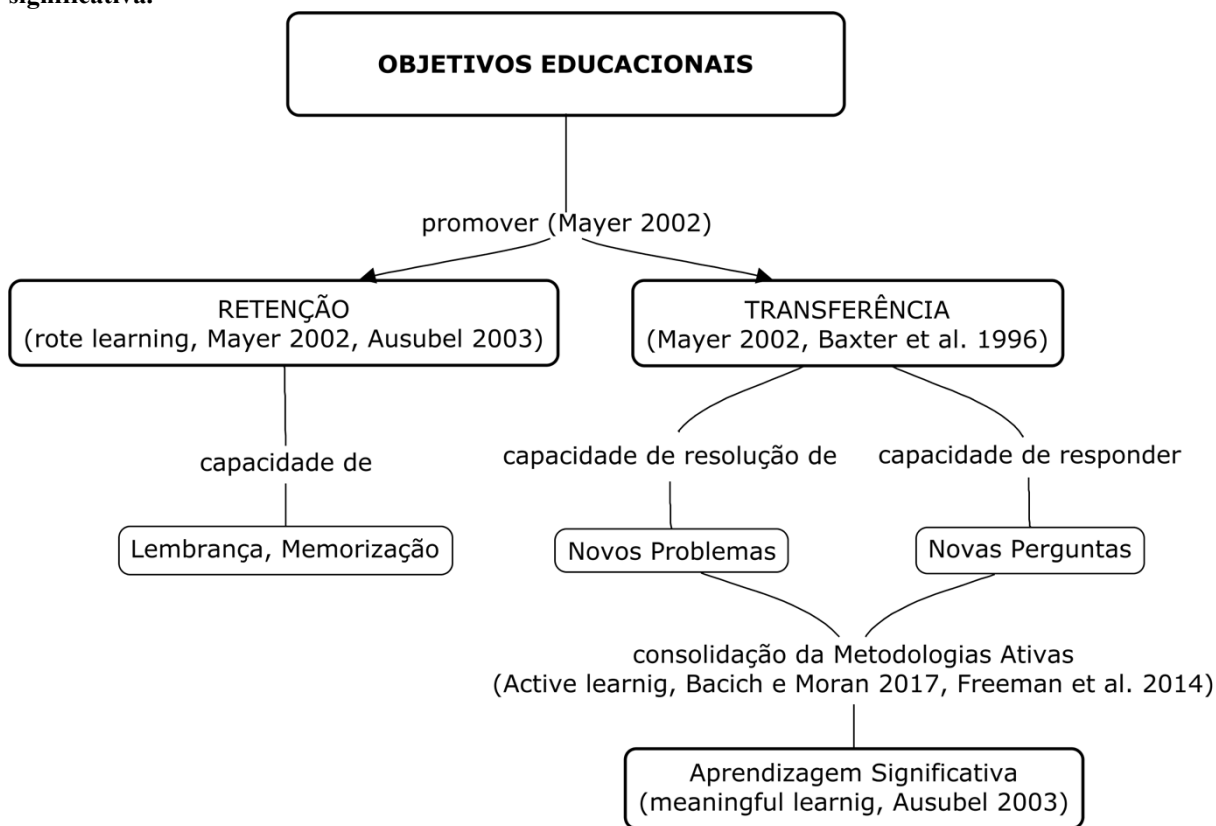
Diante disso, a Teoria de Aprendizagem Significativa de Ausubel permite que o estudante aprenda significativamente, uma vez que a organização do ensino ocorre por meio de um planejamento que considera a realidade cognitiva, afetiva e social, bem como os conhecimentos prévios do estudante, permitindo, assim, a construção e assimilação de conteúdos de forma significativa.

#### **4 CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS DA TEORIA DE AUSUBEL NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM – APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVA E MEMORÍSTICA, APRENDIZAGENS POR DESCOBERTA E POR RECEPÇÃO.**

O entendimento do processo de construção do conhecimento por meio da aprendizagem é um grande desafio e perpassa, entre outras abordagens, pelo entendimento dos processos psicocognitivos da consolidação do conhecimento. A aprendizagem envolve a aquisição de conhecimento (MAYER, 2002). A "aquisição" é um processo complexo na consolidação do conhecimento com implicações diretas em como deveríamos ensinar. Esta aquisição envolve paradigmas cognitivos do processamento da informação e processos construtivistas (NEISSER, 2014).

Geralmente, nos métodos tradicionais que incorporam a perspectiva de que a aprendizagem seja basicamente esta capacidade de aquisição, os testes remetem qual o grau de habilidade de lembrança (*rote learning*) ou memorização dos alunos (MAYER, 2002). Contudo, uma versão ampliada de conhecimento é a capacidade cognitiva de lembrar, aplicar este conhecimento no cotidiano (DEWEY, 2016) e relacionar este conhecimento relevante com experiências prévias (AUSUBEL, 2000a), além disto, acessar conceitos e informações nesta estrutura cognitiva para a solução de problemas (TAVARES, 2008). Dois importantes objetivos educacionais são (Figura 5): promover a retenção (*retention*) e promover a transferência (*transfer*, um indicador de aprendizagem significativa) (MAYER, 2002). Retenção é a capacidade de lembrar informações, da mesma forma como apresentada durante a instrução, em algum momento posterior, ou seja, habilidade de *memorização*. Transferência, por sua vez, é a habilidade de usar o que foi aprendido para resolver novos problemas, responder novas perguntas ou facilitar a aprendizagem de novas informações (AUSUBEL, 2000a; BAXTER; ELDER; GLASER, 1996; Mayer, 2002).

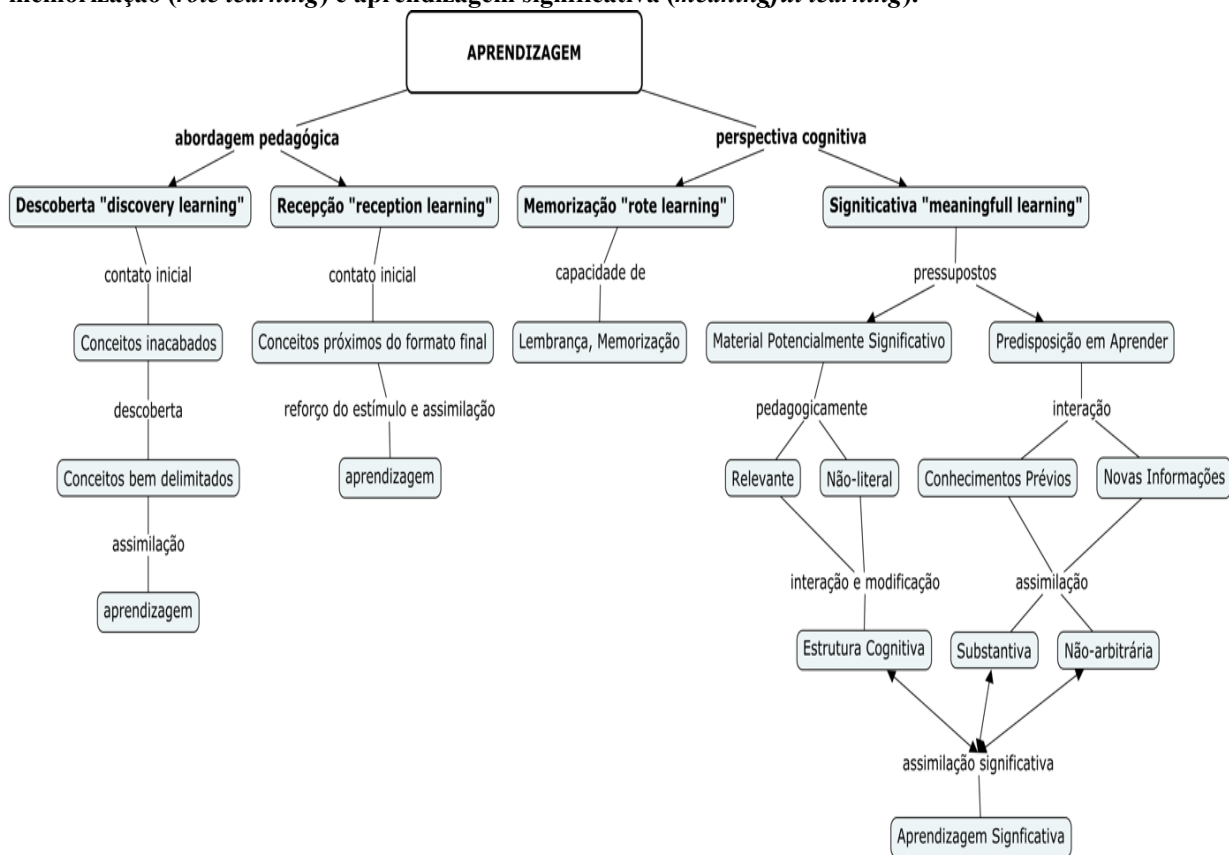
**Figura 5 - Principais objetivos educacionais: Retenção e Transferência – da memorização à aprendizagem significativa.**



**Fonte: Autor 1.**

Para facilitar o processo de consolidação da Aprendizagem Significativa em sala de aula, Ausubel empenhou-se em contextualizar as aprendizagens por descoberta (*discovery learning*) e por recepção (*reception learning*), as aprendizagens significativas (*meaningful learning*) e por memorização (*rote learning*) (AUSUBEL, 1968) (Figura 6). Na aprendizagem por descoberta, o conteúdo principal, ou o conceito principal, não é diretamente apresentado, este deve ser descoberto pelo aprendiz antes de internalizar este conceito (AUSUBEL, 2000a). No aprendizado por recepção, o conteúdo a ser ensinado é preparado e apresentado na sua forma mais ou menos final (AUSUBEL, 1968).

**Figura 6 - Uma compreensão do processo de aprendizagem (AUSUBEL, 1968) nas abordagens pedagógicas por descoberta (*discovery learning*) e por recepção (*reception learning*) e nas perspectivas cognitivas da memorização (*rote learning*) e aprendizagem significativa (*meaningful learning*).**



**Fonte: Autor 1.**

Aprendizagem por Descoberta, ou por Recepção, podem tanto ser significativas, quanto mecânicas, e o tipo de aprendizagem dependerá das condições sob as quais o ensino é concebido (AUSUBEL, 1968). Por isto, consideramos como abordagens pedagógicas as que podem ser operadas em perspectivas cognitivas da Aprendizagem Significativa ou Aprendizagem por Memorização (Figura 6). Contudo, para Ausubel, o fator isolado mais importante e que influencia a aprendizagem é o que o aprendiz já sabe (MOREIRA, 2012), ou seja, são os conhecimentos prévios do estudante. Assim, a aprendizagem significativa possibilita ao sujeito a ampliação do conhecimento, tendo em vista que novos conceitos são integrados e reestruturados com os conceitos já existentes em sua estrutura cognitiva.

David Ausubel (1980, 2003) propôs na década de 1960, a sua Teoria da Aprendizagem Significativa, na qual enfatiza a aprendizagem de significados (conceitos) como aquela mais relevante para os seres humanos (AUSUBEL, 1962). A sua teoria se caracteriza

pela interação entre conhecimentos prévios, existentes na estrutura cognitiva de cada indivíduo, denominados de subsunçores. Eles auxiliam na compreensão de novos conceitos pelo indivíduo, dando significado a eles e podem ser desde um conceito, uma proposição, até uma ideia (AUSUBEL, 2000a; MOREIRA, 2011b; PELIZZARI et al., 2002). Assim, por meio de um conceito já assimilado pelo estudante, o conhecimento pode ser construído de forma que novos conceitos são ancorados, facilitando a compreensão de novas informações que ajudarão a dar um novo significado ao conhecimento já estabelecido.

Os pressupostos da aprendizagem significativa é (1) a manifestação ativa pela predisposição em aprender novos conceitos pelo aluno de maneira não-arbitrária e substantiva por meio de conhecimento prévios; e (2) material potencialmente significativo capaz de interagir e modificar a estrutura cognitiva do aluno pela relevância e não-literalidade do conteúdo oferecido (AUSUBEL, 2000a, 1968). Ao contrário de computadores, humanos possuem uma limitada capacidade de assimilação de informações não relevantes e literais. Além disto, a tendência é que este tipo de incorporação de informações tenha uma duração efêmera na estrutura cognitiva do aprendiz (AUSUBEL, 2000a, 1968).

Conteúdo significativo, ou seja, relevante e não-literal, consolida-se de forma diferenciada na estrutura cognitiva do aprendiz, pois associa-se com conhecimentos já existentes de modo que os novos conhecimentos são assimilados com novas relações e significados emergentes destas relações passando a constituir parte integrante destas relações. Ausubel menciona o termo "*anchorage*" ou ancoragem, para caracterizar esta retenção de informações significativas em contraposição às retenções arbitrárias na estrutura cognitiva do aprendiz. Desta maneira, Ausubel defende a teoria de que a janela temporal de retenção de novas informações será, consideravelmente, maior em estruturas cognitivas significativas do que em estruturas cognitivas resultantes do ensino por memorização literal (AUSUBEL, 2000a, 1968).

Ausubel defende a ideia de que em uma sala de aula de aprendizagem significativa, deve existir um balanço entre aprendizagem por recepção e por descobrimento, contudo, predominantemente por recepção (AUSUBEL, 1968). Um dos motivos para a redução do aprendizado por descoberta na abordagem da Aprendizagem Significativa é porque a descoberta requer muito tempo. A compensação pedagógica desta estratégia pode ser por meio do desenvolvimento de habilidades de solução de problemas (AUSUBEL, 2000a, 1968).

Contudo, estas abordagens já podem ser consideradas superadas, uma vez que novas metodologias ativas surgiram ao longo do tempo para contrabalancear demandas

estruturais e pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem (BACICH; MORAN, 2017; BERBEL, 2011). A eficiência das metodologias ativas em relação ao ensino expositivo (*lecturing*) está na sua proposta de incluir o indivíduo e sua componente psicocognitiva (NEISSER, 2014), além disso, trabalhar habilidades auto promotoras de aprendizagem no sentido de aprender a aprender (NOVAK; GOWIN, 1996). Neste sentido, a aprendizagem pode ser uma competência progressivamente desenvolvida.

As metodologias ativas são, neste contexto, reconhecidamente uma coletânea de estratégias didático-pedagógicas capazes de absorver múltiplas abordagens, flexibilização das perspectivas pedagógicas dentro de um limite ético-pedagógico que reconheça o componente idiossincrático do processo de aprendizagem, ou seja, o reconhecimento de que a aprendizagem é um processo individual plural e significativo. A coletânea destas estratégias ativas (*active learning*) mostra-se mais eficiente em relação ao estritamente método expositivo (*lecturing learning*) (FREEMAN et al., 2014). O mundo digital e a popularização do acesso à informação envolvem o desenvolvimento de habilidades de curadoria das informações mais seguras (do ponto de vista científico), aplicáveis (do ponto de vista socioeconômico e político). Este processo imprime a necessidade de adequação às novas linguagens de comunicação e socialização deste conhecimento (BACICH; MORAN, 2017).

Na maioria das vezes, parece ser mais fácil e mais cômodo criar uma versão espúria de fácil compreensão do conteúdo por meio da memorização rotineira de alguns termos ou frases-chave, do que tentar entender o que eles realmente significam (AUSUBEL, 2000a, 1968). Deste modo, professores e alunos se acostumaram com uma versão limitada e pouco explicativa do conhecimento. Tal processo tem um efeito devastador ao longo da aprendizagem nos anos subsequentes, pois a compreensão limitada, e algumas vezes errônea dos conceitos, passa a ser cumulativa, comprometendo a qualidade das aprendizagens futuras (KHAN, 2015). A proposição diversificada de estratégias de ensino focadas no aprendiz (BACICH; MORAN, 2017), a construção de objetos de aprendizagem na perspectiva da Aprendizagem Significativa (TAVARES, 2008) e a aquisição de novas linguagens e ferramentas cognitivas da aprendizagem como uma habilidade promotora do conhecimento (BERBEL, 2011; NOVAK; GOWIN, 1996) possuem intencionalidades pedagógicas que se contrapõem a condições de comodismo no ambiente de aprendizagem.

Portanto, os componentes essenciais do processo ensino-aprendizagem na perspectiva de Ausubel são o conhecimento e o aluno, sendo o conhecimento um processo dinâmico da estrutura cognitiva do aprendiz. O professor é o verdadeiro mediador neste

processo dinâmico da reestruturação cognitiva do aluno. Nesse aspecto construtivista, essa mediação do professor consiste no planejamento, orientação e organização, de forma a proporcionar os recursos didático-pedagógicos para auxiliar os estudantes a relacionar os novos conhecimentos advindos desta mediação com os conhecimentos anteriores.

## **5 SINOPSE DE ALGUNS ASPECTOS CONCEITUAIS DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE AUSUBEL**

A Aprendizagem Significativa de Ausubel é um processo por meio do qual uma nova informação se relaciona, de maneira substantiva (não-literal) e não arbitrária, a um aspecto relevante da estrutura cognitiva do indivíduo. Portanto, é no curso da aprendizagem significativa que o significado lógico do material de aprendizagem se transforma em significado psicológico para o sujeito (MOREIRA, 2011a). As informações novas devem interagir de forma relevante e não-literal com os conhecimentos prévios do aprendiz, ou subsunçores, termo utilizado para conceituar algum conjunto de informações previamente assimilado na estrutura cognitiva do aluno que é acessado para ancorar novas informações.

Progressivamente, o subsunçor vai ficando mais estável, mais diferenciado, mais rico em significados, podendo, cada vez mais, facilitar novas aprendizagens. A maneira mais comum de aprender significativamente ocorre quando conceitos e proposições potencialmente significativos ficam subordinados a um conhecimento prévio (subsunçor) especificamente relevante para o indivíduo. A esse tipo de aprendizagem denomina-se *aprendizagem significativa subordinada* (MOREIRA, 2011b) (Figura 7).

E, a partir do momento em que o sujeito aprende um novo conceito ou proposição mais abrangente, que passe a subordinar conhecimentos prévios já existentes na estrutura de conhecimento do indivíduo, sendo está menos comum, é chamada de *aprendizagem significativa superordenada*. E, por fim, outra forma de aprendizagem é a *combinatória*, em que a atribuição de significados a um novo conhecimento implica na interação com vários outros conhecimentos já existentes na estrutura cognitiva, no entanto, não subordina e nem superordenada (MOREIRA, 2012) (Figura 7).

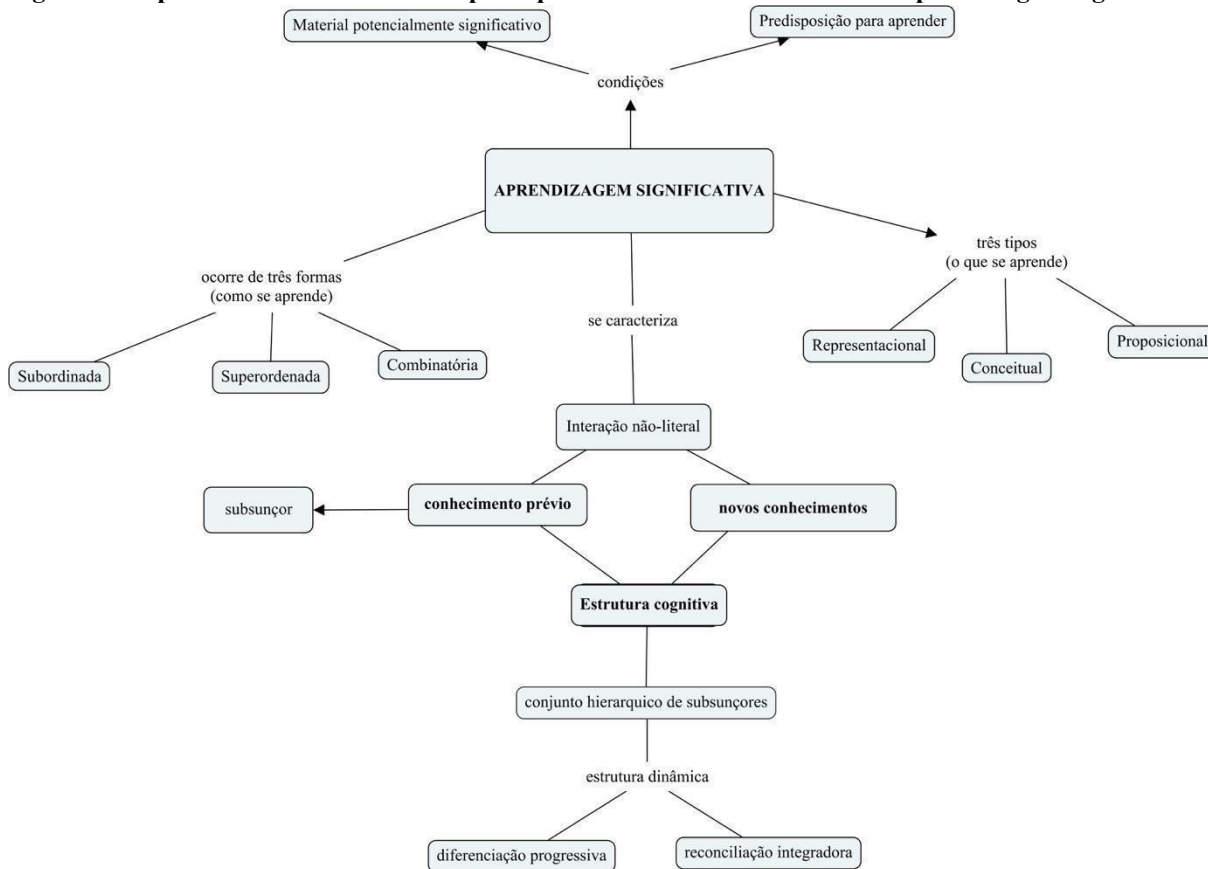
Partindo dessa premissa, em uma aprendizagem subordinada, o novo conhecimento adquire significados por meio de interação com o conhecimento prévio, se modificando e adquirindo novos significados, e as sucessivas interações de um dado subsunçor leva à *diferenciação progressiva*, que é o processo pelo qual o conhecimento prévio torna-se mais

diferenciado, mais rico. Por outro lado, na aprendizagem significativa superordenada, as novas informações são adquiridas, os elementos existentes na estrutura cognitiva se reorganizam e adquirem novos significados, o que leva a *reconciliação integradora*, que é o processo pelo qual se promove relações entre conceitos e proposições, assim, são eliminadas diferenças aparentes, são resolvidas inconsistências e integrados novos significados (MOREIRA, 2011a) (Figura 7).

Para que se efetive a aprendizagem significativa, são necessárias duas condições: a predisposição do estudante para aprender, ou seja, ele deve estar disposto a relacionar os novos conhecimentos a seus conhecimentos prévios. Além disto, o material a ser utilizado deve ser potencialmente significativo, ou seja, ele tem que ter um significado lógico, de forma que o estudante possa relacioná-lo de maneira não-arbitrária e não literal. De acordo com Ausubel, um material potencialmente significativo é todo material que seja passível de se relacionar com as ideias relevantes ancoradas (subsunçores) na estrutura cognitiva do aprendiz (AUSUBEL, 2000a).

O estudante consegue aprender significativamente quando ele atribui significado ao que está sendo ensinado. Portanto, uma aprendizagem em que não existe uma atribuição de significado e nenhuma relação com o conhecimento prévio do estudante, não é considerada significativa (Figura 7).

**Figura 7- Mapa conceitual resumindo os princípios fundamentais da Teoria de Aprendizagem Significativa.**



Fonte: Autor 2.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, podemos afirmar que a ideia central da Teoria de Aprendizagem Significativa de David Ausubel refere-se a novas informações que adquirem significados por meio de uma interação, e não por associação, com aspectos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva do estudante, sendo que estes, por sua vez, são, também, modificados durante o processo. Para que a aprendizagem possa ser significativa, o material deve ser potencialmente significativo e o aprendiz tem de manifestar disposição para aprender. O desafio subsequente é como alinhar esta teoria de aprendizagem e estratégias didático-pedagógicas voltadas para abordagens das Metodologias Ativas, no que chamamos de abordagem MAAS (Metodologias Ativas e Aprendizagem Significativa) para a realidade da educação brasileira.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1997), para que uma aprendizagem significativa possa



acontecer, é necessário investir em ações que potencializem a disponibilidade do aluno para a aprendizagem, o que se traduz, por exemplo, no empenho em estabelecer relações entre seus conhecimentos prévios sobre um assunto e o que está aprendendo sobre eles. Portanto, concluímos que o presente estudo contribui para que professores e gestores escolares iniciem uma progressiva identidade pedagógica com a abordagem MAAS no sentido de atender às demandas pedagógicas dos documentos oficiais. Concluímos que a abordagem MAAS corrobora com o que é proposto nos PCNs.

Ao debater a teoria de Ausubel e estratégias metodológicas na abordagem das metodologias ativas, é importante evidenciar que a construção do conhecimento é realizada pelo próprio indivíduo, por meio de relações que este estabelece entre as informações que lhe são apresentadas com seus conhecimentos prévios e mediada pelo professor. Desse modo, a aprendizagem significativa permite a quebra de padrões dogmáticos presentes na educação, a exemplo a educação bancária, visto que o grande objetivo da teoria de Ausubel é aprender significativamente. Nesse sentido, percebe-se que a relação professor e estudante se transforma em uma relação em que o professor é o mediador e o estudante o aprendiz.

Portanto, o professor tem um papel fundamental, tendo em vista que para a aprendizagem de conceitos se efetivar, ele deverá conduzir o estudante na estruturação do conhecimento, devendo, assim, dispor de uma prática pedagógica capaz de tornar significativo os conteúdos a serem ensinados, permitindo que ocorra a interação entre o que vai ser aprendido com a estrutura cognitiva do indivíduo por um processo de assimilação entre o que já se sabe com os novos significados. Assim, é necessário que o professor busque novas estratégias para que o estudante aprenda significativamente.

## 7 REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Plátano Edições Técnicas, 2000a.
- AUSUBEL, D. P. A Subsumption Theory of Meaningful Verbal Learning and Retention. **The Journal of General Psychology**, v. 66, n. 2, p. 213–224, abr. 1962.
- AUSUBEL, D. P. Facilitating meaningful verbal learning in the classroom. **The Arithmetic Teacher**, v. 15, n. 2, p. 126–132, 1968.
- AUSUBEL, D. P. *The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View*. [s.l.: s.n.].
- AUSUBEL, D. P.; PIAGET, J. Ausubel 's Learning Theory. **Fakultas Pendidikan**, 1968.

BACICH, L.; MORAN, J. Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática. [s.l.] Penso Editora, 2017.

BAXTER, G. P.; ELDER, A. D.; GLASER, R. Knowledge-based cognition and performance assessment in the science classroom. **Educational Psychologist**, v. 31, n. 2, p. 133–140, mar. 1996.

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

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente, Saúde**. Brasília: [s.n.]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro091.pdf>>.

DEWEY, J. **How we think**. [s.l.] Endymion Press, 2016

FREEMAN, S. et al. Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. **Proceedings of the National Academy of Sciences**, v. 111, n. 23, p. 8410–8415, 2014.

KHAN, S. **Let's teach for mastery, not test scores**. Disponível em: <[https://www.ted.com/talks/sal\\_khan\\_let\\_s\\_teach\\_for\\_mastery\\_not\\_test\\_scores](https://www.ted.com/talks/sal_khan_let_s_teach_for_mastery_not_test_scores)>. Acesso em: 28 jan. 2020.

MAYER, R. E. Rote Versus Meaningful Learning. **Theory Into Practice**, v. 41, n. 4, p. 226–232, nov. 2002.

MERIKLE, P. M.; SMILEK, D.; EASTWOOD, J. D. Perception without awareness: Perspectives from cognitive psychology. **Cognition**, v. 79, n. 1–2, p. 115–134, 2001.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011a.

MOREIRA, M. A. Aprendizagem Significativa: Um Conceito Subjacente. **Aprendizagem Significativa em Revista**, v. 1, n. 3, p. 25–46, 2011b.

MOREIRA, M. A. Aprendizagem significativa, Organizadores prévios, Mapas conceituais, Diagramas V e Unidades de ensino potencialmente significativas. **Revista Currículo, La Laguna**, v. 25, p. 29–56, 2012.

NEISSER, U. **Cognitive Psychology: Classic Edition**. New York and London: Psychology Press, 2014.

NOVAK, J. D.; GOWIN, B. D. **Aprender a Aprender**. [s.l.: s.n.]. v. 53

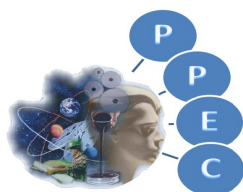
PELIZZARI, A. et al. Teoria da Aprendizagem Significativa segundo Ausubel. **Rev. PEC, Curitiba**, v. 2, n. 1, p. 37–42, 2002.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança, imagem, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

SOARES, L. G.; PINTO, J. M. DE O. Aprendizagem Significativa na Construção de Mapas Conceituais. **Scientia cum Industria**, v. 4, n. 4, p. 241–243, 15 dez. 2016.

TAVARES, R. **Aprendizagem Significativa**. [s.l: s.n.]. v. 10

TAVARES, R. Aprendizagem significativa e o ensino de ciências. **Ciências & Cognição**, v. 13, n. 1, p. 94–100, 2008.



## 6.2 APÊNDICE B

### 6.2.1 Projeto Oficina Formativa

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE CIÊNCIAS**

#### **Projeto Oficina Formativa**

#### **Formação Continuada de Professores: Por um Ensino Inovador, Ativo e Significativo**

(PTT 2 Área de Concentração em Ensino de Ciências – Curso de Formação Profissional: atividade de capacitação criada, atividade de capacitação organizada, curso aplicado)

**PROJETO OFICINA FORMATIVA  
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: POR UM ENSINO INOVADOR,  
ATIVO E SIGNIFICATIVO**

(PTT 2 Área de Concentração em Ensino de Ciências – Curso de Formação Profissional: atividade de capacitação criada, atividade de capacitação organizada, curso aplicado)

**GLEICIMAR FARIA TEIXEIRA  
PLAUTO SIMÃO DE CARVALHO**

**ANÁPOLIS  
2021**

## SUMÁRIO

<b>1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: POR UM ENSINO INOVADOR, ATIVO E SIGNIFICATIVO .....</b>	<b>3</b>
1.1 APRESENTAÇÃO .....	3
1.2 ESTRUTURA DA OFICINA.....	3
1.3 JUSTIFICATIVA.....	4
1.4 OBJETIVO GERAL.....	4
1.5 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	5
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>5</b>
<b>3 CONTEÚDOS.....</b>	<b>9</b>
3.1 MÓDULO I.....	9
3.2 MÓDULO II.....	9
3.3 MÓDULO III.....	10
3.4 MÓDULO IV.....	10
3.5 PROGRAMAÇÃO.....	10
<b>4 AVALIAÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>5 REFERÊNCIAS.....</b>	<b>11</b>

## **1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: POR UM ENSINO INOVADOR, ATIVO E SIGNIFICATIVO**

### **1.1 APRESENTAÇÃO**

O ciclo de oficinas - *Formação Continuada de Professores: Por um Ensino Inovador, Ativo e Significativo* é uma proposta de formação a ser ofertada na modalidade Educação a Distância (EaD), com carga horária de 20 (vinte) horas a cada Oficina. Destaca-se que a formação tem como público-alvo os profissionais das redes estadual e municipal de educação (Gestores, Coordenadores Pedagógicos, Professores Formadores) articuladores e responsáveis pelos processos de formação continuada de professores da educação básica.

### **1.2 ESTRUTURA DA OFICINA**

A oficina *Formação Continuada de Professores: Por um Ensino Inovador, Ativo e Significativo* está organizada em 06 (seis) momentos, sendo que 04 (quatro) momentos serão de forma assíncrona no Google Classroom e (02) momentos de forma síncrona, por meio de webconferência, no Google Meet, com duração de 01 hora cada momento. A ementa apresenta temas que tratam da formação continuada de professores, preconizada nos documentos norteadores da educação como do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei N. 13.005/14 (BRASIL, 2014), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N. 9.394/96 (LDB)

(BRASIL, 1996), Base Nacional Comum Curricular – BNCC, a importância da formação continuada na prática docente, o professor sujeito da formação, identidade docente, estratégias formativas para o trabalho colaborativo, contribuições da literatura para uma nova perspectiva de formação continuada, metodologias ativa e significativa nos processos formativos, segundo estudiosos e pesquisadores que serão mencionados no decorrer da oficina como Bacich e Moran, Imbernón, Ausubel, Berbel, dentre outros.

A metodologia utilizada visa à articulação entre teoria e prática docente no cotidiano escolar, depreendendo-se de leituras de material de apoio, acesso a vídeos, resolução de problemas, participação em debates e discussões propostas, realização de atividades e participação nos encontros on-line, o que permitirá a reflexão e análise das práticas formativas.

No Google Classroom serão disponibilizados os materiais de apoio e atividades, bem como, fóruns para interações e debates. As webconferências serão realizadas via Google Meet. Vale destacar que, no decorrer da formação, serão utilizadas outras ferramentas digitais como Jamboard, Mentimeter, dentre outros, a fim de possibilitar espaços de interação e comunicação que favoreçam a participação ativa dos profissionais envolvidos na formação.

### 1.3 JUSTIFICATIVA

A proposta de formar professores da educação básica tem sido objeto de constantes debates entre pesquisadores, formadores e entre os diversos setores da educação, visto que a profissão docente tem como principal objetivo promover a aprendizagem dos estudantes. Assim, deve-se garantir a todos os professores o acesso a políticas de formação continuada que os ajudem a superar os desafios inerentes à profissão e carreira docente (HUBERMAN, 1995).

Para que as ações formativas sejam significativas e contribuam efetivamente para o aprimoramento do trabalho docente deve-se abandonar as estratégias que se baseiam exclusivamente na transmissão de informações, pois as chances de contribuir para a ressignificação da prática docente são quase nulas. Os professores, quando tratados como aprendizes ativos, engajam-se mais e de maneira mais produtiva nas tarefas da docência (ÁVALOS, 2007; DESIMONE, 2009; VILLEGAS-REIMERS, 2003).

Nesse viés, o presente ciclo de oficinas tem por finalidade apresentar novas perspectivas para a formação continuada de professores, fundamentada em um conjunto de ideias, dentre as quais destaca-se a visão do professor como sujeito de sua formação e com identidade profissional, visto que não existe mais espaço para formações padronizadas, executadas por especialistas que trazem soluções mágicas e infalíveis e que o professor seja um ser desprovido de experiências prévias (IMBERNÓN, 2010). Destarte, a formação visa também atender as expectativas apresentadas nos documentos norteadores da educação, como já destacados acima, os quais ressaltam que os processos formativos devem estar alicerçados nos contextos de trabalho e experiência do professor, o que possibilitará o desenvolvimento profissional.

### 1.4 OBJETIVO GERAL



A Oficina intitulada: *Formação Continuada de Professores para o Ensino Inovador, Ativo e Significativo* tem por finalidade apresentar novas perspectivas de formação continuada de professores, com o intuito de fortalecer e aprimorar a capacidade formativa dos profissionais da educação envolvidos com a formação docente, viabilizando a ressignificação da prática docente por meio de oportunidades de aprendizagem e reflexão sobre novas metodologias e abordagens de ensino, a fim de possibilitar melhores condições de aprendizagem aos estudantes.

### 1.5 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conhecer e refletir sobre a proposta de formação de professores preconizada nos documentos legais;
- Promover a reflexão sobre as práticas formativas;
- Compreender a importância da formação continuada na prática docente;
- Compreender e propor alterações nos processos formativos, considerando o professor sujeito da formação;
- Contribuir para o aprimoramento da capacidade formativa do professor formador;
- Oportunizar momentos de socialização de práticas que visam contribuir na elaboração de propostas formativas;
- Possibilitar diálogos e troca de experiências entre os participantes por meio de fóruns de discussão durante o curso;
- Propor aos cursistas a elaboração de uma proposta de oficina formativa a ser apresentada como parte integrante das atividades propostas.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

A formação continuada de professores, nas últimas décadas, tem ganhado força e visibilidade no meio educacional, tendo em vista a sua representatividade como uma ação essencial na melhoria da educação básica. A profissão docente tem como principal objetivo a promoção da aprendizagem dos estudantes e está no foco das políticas públicas educacionais

que destacam a importância de garantir a qualidade e o acesso aos cursos de formação continuada a todos os professores.

Nesse sentido, as discussões acerca da formação continuada de professores têm tido uma atenção especial nas pesquisas educacionais, reunindo esforços de vários estudiosos sobre a temática. Percebe-se que alguns autores atribuem, numa mesma perspectiva, conceitos variados à formação continuada. Gatti (2008), ressalta que a formação continuada:

[...] ora se restringe aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos, enfim tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação (GATTI, 2008, p. 57).

Nessa perspectiva, Alarcão (1998, p. 106), compreende que:

[...] a formação continuada visa ao desenvolvimento das potencialidades profissionais de cada um, a que não é alheio o desenvolvimento de si próprio como pessoa. Ocorrendo na continuidade da formação inicial, deve desenrolar-se em estreita ligação com o desempenho da prática educativa.

Diante dessas considerações, percebe-se que, para ocorrer mudanças efetivas na prática docente, os processos formativos devem estar centrados no contexto da realidade e experiência do professor, o que possibilitará a promoção do desenvolvimento humano e profissional. No entanto, ainda é comum ocorrer, como mencionado por Alvarado-Prada; Freitas. T ; Freitas. C. (2010, p. 372), que:

[...] nas práticas do discurso sobre formação de professores, é frequente privilegiar a transmissão de teorias, valorizando apenas alguns pensamentos ideologicamente dominantes, em detrimento da complexidade dos conhecimentos derivados das experiências individuais e coletivas construídas ao longo da vida dos docentes e que são parte deles enquanto seres profissionais.

Ainda segundo os autores, em oposição ao discurso acima descrito, faz-se necessário que os processos formativos considerem as trajetórias docentes, uma vez que elas trazem consigo as contradições da relação teoria-prática, se realizadas atividades para

compreendê-las, é desenvolvido um processo de formação (ALVARADO-PRADA FREITAS. T; FREITAS. C., 2010).

Costa (2004) ratifica que, ao considerar as reais necessidades dos professores nos processos formativos, estes podem suscitar verdadeiras mudanças na prática e se constituir em uma aprendizagem significativa, uma vez que os estudos teóricos reverberam na realidade cotidiana e visam resolver questões anteriormente identificadas pelos envolvidos.

Nesse contexto, Nóvoa (2002) afirma que a formação contínua deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente. Portanto, não cabe mais considerar o professor como figura isolada, mas sim inserido em um corpo profissional e em uma instituição escolar. Sendo assim, de acordo com o autor, “falar de formação contínua de professores é falar da criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico” (NÓVOA, 2002, p. 39).

Todavia, alcançar o ideal na formação continuada, em que essa possa contribuir de forma significativa no ensino e na aprendizagem é um problema a ser solucionado, uma vez que os processos formativos encontram-se centrados em complementar a formação inicial, para atender a demandas de conhecimentos específicos, para cumprirem políticas de governo, atender demandas de gestão, sendo que, geralmente, são formações de curta duração, descontínuas, ocorrendo com o propósito de cumprir exigências sociais/políticas.

Alvarado-Prada; Freitas. T ; Freitas. C. (2010) afirmam que ter sucesso no ensino-aprendizagem mediante a formação continuada é um ideal que não poderá ser alcançado caso não se considere nessa formação as características dos professores, seus conhecimentos prévios, suas necessidades e expectativas pessoais e profissionais, seus contextos de trabalho, bem como a cultura elaborada pela instituição escolar em que eles atuam. Dessa forma, ao considerar a experiência docente nos processos formativos, deve-se entender que não se trata apenas em pensar na contribuição dessas numa perspectiva pedagógica, uma vez que essa experiência auxilia também na construção de saberes inerentes à profissão. Nóvoa (2002) afirma que a formação contínua pode constituir um importante espaço de ruptura, estimulando o desenvolvimento profissional dos professores. Por isso, falar de formação contínua é falar de uma autonomia contextualizada na profissão docente.

Nessa perspectiva é fundamental que os professores se considerem sujeitos nos processos formativos, pois “a formação continuada de professores passa pela condição de que estes vão assumindo uma identidade docente, o que supõe a aceitação do fato de serem sujeitos

da formação, e não objetos dela, como meros instrumentos maleáveis e manipuláveis nas mãos dos outros” (IMBERNÓN, 2010, p. 11).

De modo geral, pensar em uma proposta de formação continuada de professores, conforme abordado pelos diferentes autores e estudiosos, e pensando em uma aprendizagem inovadora, é necessário que se tenha como princípio básico o envolvimento ativo do professor no próprio processo formativo, fazê-lo vivenciar e experienciar situações de aprendizagem ativa: participar, opinar, expor ideias e opiniões, argumentar. Por esta razão, percebe-se a urgência em rever as metodologias utilizadas nas formações docentes, tendo em vista que estas não são direcionadas para tal prática. Corroborando a isso Alvarado-Prada; Freitas. T ; Freitas. C. (2010, p. 375) salientam que:

A produção de conhecimento, as ações de formação continuada e outras ações denominadas ou relacionadas com essa formação, em vez de aprofundar sobre os pensamentos e práticas docentes, a compreensão de suas problemáticas, a construção de propostas de transformação mais significativas institucional e socialmente, são reduzidas a um fazer técnico, distanciando o professor e sua formação do exercício crítico da/na profissão.

Portanto, é essencial preparar a ambiência nos espaços formativos, para que estes sejam espaços de reflexão, de formação e inovação. É fundamental que os formadores se utilizem de métodos ativos no desenvolvimento dos processos formativos, permitindo aos professores se envolverem e se perceberem como sujeitos ativos, assumindo assim o protagonismo e desenvolvendo capacidades de planejar, executar e avaliar a sua própria formação (IMBERNÓN, 2010). Ainda segundo o autor:

A tradição de formação de formadores ou dos planos de formação consiste em atualizar e culturalizar os docentes em conhecimentos de qualquer denominação ou tipologia. A formação continuada de professores, mais do que atualizar os assistentes, deve ser capaz de criar espaços de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação etc., e os formadores de professores devem saber criar tais espaços, a fim de passarem do ensinar ao aprender (IMBERNÓN, 2010, p. 93).

Nessa concepção, “a formação de professores da educação básica, deve-se inicialmente, tomar a própria educação básica como objeto preferencial de estudo”, como destacado por Silva Júnior (2010, p. 62). Partindo dessa premissa, é importante que os projetos de formação ao serem elaborados estejam de acordo com as reais necessidades dos professores, o que demanda dos formadores observar/investigar sobre os métodos utilizados por eles em sala

de aula, para então adequar as propostas formativas a partir de demandas pré-estabelecidas. Para ratificar essa compreensão Imbernón (2010, p. 11) ressalta que:

[...] esta nova formação deveria partir não apenas do ponto de vista dos especialistas, mas também da grande contribuição da reflexão prático-teórica que os professores realizam sobre o seu próprio fazer. Quem melhor pode realizar uma análise da realidade - uma compreensão, interpretação e intervenção sobre esta - do que o próprio professor? As instituições educacionais e a comunidade devem ser o foco da formação continuada e os professores, os sujeitos ativos e protagonistas dela.

Perrenoud (2000) salienta que na implantação de qualquer proposta pedagógica que tenha implicações em novas posturas frente ao conhecimento, conduzindo a uma renovação das práticas no processo ensino-aprendizagem, a formação continuada de professores assume um espaço de grande importância. Todavia, vale mencionar que, para atender essa demanda contemporânea, faz-se necessária a utilização de metodologias que corroboram com os interesses dos formadores, bem como com os interesses dos professores que serão formados para que juntos possam atuar em prol da melhoria da educação básica.

### 3 CONTEÚDOS

Os conteúdos a serem abordados ao longo da formação estão descritos abaixo:

#### 3.1 MÓDULO I

- É necessário conhecer de onde viemos para saber aonde vamos;
- Aprendemos muito, mas ainda há muito para avançar;
- É preciso nos adequarmos às novas ideias, políticas e práticas para realizarmos formações continuadas significativas para os professores.

#### 3.2 MÓDULO II

- A formação continuada deve contemplar as situações problema dos professores;
- Na formação, é necessário abandonar o individualismo docente a fim de chegar ao trabalho colaborativo;
- Professores sujeitos de sua formação e com identidade docente

### 3.3 MÓDULO III

- A formação deve considerar a comunidade;
- Será preciso passar da atualização a espaços de formação.

### 3.4 MÓDULO IV

- A formação deve se basear na complexidade da profissão docente;
- A formação continuada de professores deve assumir o desenvolvimento das atividades e das emoções.

Realizaremos ao longo da formação 02 (duas) Webconferências, a primeira será realizada após o término dos módulos I e II e a segunda ocorrerá após o término dos módulos III e IV.

### 3.5 PROGRAMAÇÃO

PROGRAMAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO		
MÓDULO I	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	CARGA HORÁRIA
O que fazer na prática da Formação	<ul style="list-style-type: none"> <li>☐ É necessário conhecer de onde viemos para saber aonde vamos.</li> <li>☐ Aprendemos muito, mas ainda há muito para avançar.</li> <li>☐ É preciso nos adequarmos às novas ideias, políticas e práticas para realizar uma melhor formação continuada de professores</li> </ul>	05 horas
<b>Módulo II</b>	<b>Conteúdo programático</b>	<b>Carga horária</b>
Uma nova perspectiva da Formação Continuada de Professores	<ul style="list-style-type: none"> <li>☐ A formação continuada deve agir sobre as situações problemáticas dos professores;</li> </ul>	05 horas

	<ul style="list-style-type: none"><li>☐ Na formação é necessário abandonar o individualismo docente a fim de chegar ao trabalho colaborativo;</li><li>☐ Professores sujeitos de sua formação e com identidade docente.</li></ul>	
--	--	--

Continua

Continuação

<b>Módulo III</b>	<b>Conteúdo programático</b>	<b>Carga horária</b>
Formação Continuada no contexto das comunidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>☐ A formação deve considerar a comunidade;</li> <li>☐ Será preciso passar da atualização a espaços de formação.</li> </ul>	04 horas
<b>Módulo IV</b>	<b>Conteúdo programático</b>	<b>Carga horária</b>
A formação continuada e a complexidade docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>☐ Como a sociedade e a educação, a formação deve se basear na complexidade;</li> <li>☐ A formação continuada de professores deve assumir o desenvolvimento das atividades e das emoções.</li> </ul>	04 horas
WEBCONFERÊNCIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Consolidação do estudo realizado ao longo da formação</li> </ul>	02 horas
<b>Total Carga horária</b>		<b>20 horas</b>

Fonte: Autora.

#### 4 AVALIAÇÃO

Ao concluir os estudos propostos, adotaremos neste projeto os princípios da Avaliação Formativa, de forma processual e contínua. Dessa forma, serão consideradas como ferramentas avaliativas a participação nas atividades propostas nos Módulos, acesso aos vídeos e textos, participação nos debates e discussões no Ambiente Virtual Google Classroom, participação nas webconferências e entrega da atividade final proposta no decorrer da formação.

#### 5 REFERÊNCIAS



ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. **Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas.** Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, 2010.

ÁVALOS, B. **Formación docente continua y factores asociados a la política educativa em América Latina y Caribe.** Informe para el Banco Interamericano de Desarrollo. Washington, D.C.: BID, 2007.

BARBOSA, Marinalva Vieira; FERNANDES, Natália A. Morato. **Políticas públicas para a formação de professores.** Em Aberto, Brasília, v.30, n.98, p. 1-231, jan./abr.2017

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base,** Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 17 de abr. 2021

BRASIL. Lei 9.394, de 1996. **Regulamenta as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 1996.

BRASIL. MEC/CNE/CP. Parecer nº 009, de 08 de maio de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília/DF, 08/05/2001.

COSTA, Nadja Maria de Lima. **A Formação Contínua de Professores – Novas Tendências e Novos Caminhos.** (CEFET-RN). Recebido em outubro/2004 e Aceito em dezembro/2004. DC/GO - Disponível em: <https://cee.go.gov.br/wp-content/uploads/2019/08/RESOLU%C3%87%C3%83O-N%C2%BA-08-DE-2018-DOCUMENTO-CURRICULAR.pdf>.

DESIMONE, L. M. **Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures.** Educational Researcher, v. 38, n. 3, p. 181-190, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A. **Análise da política públicas para formação continuada no Brasil, na última década.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, Anped; v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GEMIGNANI, E Y M Y. **Formação de professores e metodologias ativas de ensino aprendizagem: ensinar para a compreensão.** Fronteiras da Educação [online], Recife, v. 1, n. 2, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOIÁS, **Plano Estadual de Educação, para o decênio 2015/2025 - PEE/GO -** Disponível em: [https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa\\_legislacao/93357/lei-18969](https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/93357/lei-18969) . Acesso em 10 maio 2021.

HUBERMAN, M. **Professional careers and professional development: some intersections.** In: GUSKEY, T.; HUBERMAN, M. (Ed.) *Professional development in education: new paradgms and pratices.* New York: Teachers College, 1995.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

MAGALHÃES, L. K. C. DE; AZEVEDO, L. C. S. S. **Formação continuada e suas implicações: entre a Lei e o trabalho docente.** Cad. Cedes, v. 35, n. 95, p. 15–36, 2015.

MOTTA-ROTH, Desirée; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na universidade.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação.* 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 9-33

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Fernanda Marsaro dos. **Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin.** Resenha de: [BARDIN, L. *Análise de conteúdo.* São Paulo: Edições 70, 2011, 229p.] *Revista Eletrônica de Educação.* São Carlos, SP:UFSCar, v.6, no. 1, p.383-387, maio 2012.

SILVA JÚNIOR, C. A. **Fortalecimento das políticas de valorização docente: proposição de novos formatos para cursos de licenciatura para o estado da Bahia.** Brasília, DF: UNESCO/CAPEL, 2010.

VILLEGAS-REIMERS, E. **Teacher professional development: an international review of literature.** Paris: Unesco/IIEP, 2003.