

Hildegard Susana Jung

FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE: IMPLICAÇÕES SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM



Universidade La Salle

Reitor: *Cledes Antonio Casagrande*

Vice-Reitor: *Euclides Casagrande*

Pró-Reitor Acadêmico: *Márcio Michel*

Pró-Reitor de Administração: *Vitor Augusto Costa Benites*

Conselho da Editora Unilasalle

*Márcio Michel, Cristiele Magalhães Ribeiro, Cássio Cassel,
Lúcia Regina Lucas da Rosa, Patrícia Kayser Vargas Mangan,
Rute Henrique da Silva Ferreira, Ricardo Figueiredo Neujahr*

Projeto gráfico e diagramação: Editora Unilasalle - *Ricardo Neujahr*

Imagem de capa: *Fotos de banco de imagens por Vecteezy*

Projeto da capa: *Ricardo Neujahr*

Revisão final: *Hildegard Susana jung*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

J95f Jung, Hildegard Susana.
Formação e prática docente [recurso eletrônico] : implicações
sobre o ensino e a aprendizagem / Hildegard Susana Jung. – Dados
eletrônicos. – Canoas, RS : Ed. Unilasalle, 2023.

ISBN 978-65-5441-053-3

Livro eletrônico.

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: <www.editora.unilasalle.edu.br>.

1. Docência – Formação e prática. 2. Ensino. 3. Aprendizagem.
I. Jung, Hildegard Susana. II. Título.

CDU: 371.13

Bibliotecário responsável: Melissa Martins - CRB 10/1380

Editora Unilasalle

Av. Victor Barreto, 2288 | Canoas, RS | 92.010-000

<http://livrariavirtual.unilasalle.edu.br>

editora@unilasalle.edu.br

Hildegard Susana Jung

**FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE:
IMPLICAÇÕES SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM**

Universidade La Salle – Unilasalle

Canoas, 2023.

FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE: IMPLICAÇÕES SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM



<https://pixabay.com/pt/photos/livros-tempo-livre-lendo-cultura-2826380/>

Dedico este livro a todos aqueles e aquelas que acreditam na educação
como forma de mudar o mundo por meio do desenvolvimento
das potencialidades dos seres humanos.

PREFÁCIO

La obra “Formación y práctica docente. Implicaciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje” es una fuente en la que todos los que nos desempeñamos como capacitadores tanto en la formación inicial como en la formación docente continua podremos encontrar diferentes pistas para re-pensar nuestras clases y acercar a los docentes a las nuevas realidades del siglo XXI.

La pedagoga Hildegard Jung afirma con certeza que hablar de formación docente implica un doble desafío, por un lado porque existe mucha bibliografía y por otro, porque es un tema que nunca se agota. Me atrevo a decir que el trabajo de la autora no redundará en cosas ya dichas y sus aportes nos llevan a reflexionar sobre nuestras propias prácticas desde enfoques novedosos. En tiempos donde la didáctica se encuentra desacreditada y donde aún continúa soplando el gran conflicto cognitivo que provocó la pandemia COVID-19 la profesora Hildegard encuentra un campo propicio para compartirnos sus ideas y sus perspectivas para con el futuro cercano de la enseñanza y del aprendizaje.

Es importante destacar, que se trata de propuestas que no surgen exclusivamente en su mente sino que son el fruto de su experiencia en las aulas, su trato permanente con docentes y su práctica innovadora que es oportuno afirmar con una cita del gran Paulo Freire que ella misma cita en el libro: “No existe la enseñanza sin la investigación ni la investigación sin la enseñanza”.

La autora nos propone este tiempo de la post pandemia, como terreno fértil para sembrar todas las semillas posibles para educar a las nuevas generaciones de niños, niñas y adolescentes con la mirada puesta en la Educación 5.0 pero al mismo tiempo reafirmando que la pedagogía, sea cual sea el momento que atraviese la historia humana, no puede prescindir ni de la escucha que amplía la mirada sobre la enseñanza, ni del encuentro con el otro que humaniza, ni del diálogo que nos enriquece a partir de las diferencias ni de la buena pregunta que estimula el pensamiento crítico.

El pedagogo Jerome Bruner, ya anciano, da testimonio de su experiencia con *Miss Orcutt, una de sus maestra de la escuela básica*: “Miss Orcutt era especial. ¡Por supuesto, yo estaba totalmente loco por ella! *Era un fenómeno humano, no un mecanismo de transmisión*. No se trata de que mis otros profesores fueran malos, sino que eran estériles y descorazonadoramente informativos. Miss Orcutt era un acontecimiento humano no un mero mecanismo de transmisión”.

Parafraseando al gran educador norteamericano puedo afirmar sin lugar a equívocos, que la profesora Hildegard Jung es un verdadero acontecimiento humano y a cuya sabiduría podemos recurrir para ser mejores maestros.

Buenos Aires, marzo de 2023.

Prof. Dr. Daniel Ernesto Stigliano

SUMÁRIO

PREFÁCIO	5
1 PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES	7
2 FORMAÇÃO DOCENTE: ASPECTOS E CONSIDERAÇÕES	11
2.1 Aspectos epistemológicos da docência	11
2.2 Os saberes necessários à docência	12
2.3 A formação docente inicial	17
2.4 A formação docente continuada	24
2.5 Formação continuada e gestão democrática	32
3 A PRÁTICA DOCENTE ONTEM, HOJE E AMANHÃ	36
3.1 O professor do futuro	42
3.2 Da educação 1.0 à busca pela educação 5.0 (e 6.0)	43
4 COMO O ENSINO REFLETE NA APRENDIZAGEM?	50
4.1 A pedagogia da escuta	55
4.2 A pedagogia do encontro	56
4.3 A pedagogia do diálogo	57
4.4 A pedagogia da pergunta	58
5 A APRENDIZAGEM E SUAS MÚLTIPLAS CONTINGÊNCIAS	60
5.1 Os pilares da Educação	60
5.1.1 Aprender a conhecer	60
5.1.2 Aprender a fazer	61
5.1.3 Aprender a viver juntos	61
5.1.4 Aprender a ser	62
5.1.5 O quinto pilar: aprender a transformar-se	62
5.2 Os estilos de aprendizagem e as inteligências múltiplas	63
5.3 A aprendizagem e as diferentes gerações	66
5.3.1 Baby boomers (1940 a 1964)	67
5.3.2 Geração X (1965 a 1979)	67
5.3.3 Geração Y (1980 a 1994)	67
5.3.4 Geração Z (1995 a 2009)	67
5.3.5 Geração Alpha (a partir de 2010)	68
6 ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES	70
REFERÊNCIAS	71



1 PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES

Falar sobre formação e prática docente e suas implicações sobre o ensino e sobre a aprendizagem consiste em um desafio a qualquer tempo, por dois motivos. Em primeiro lugar, porque se trata de um assunto sobre o qual existe muita literatura. Em segundo lugar, porque é um tema que não se esgota, devido à sua complexidade e perenidade, já que acredito na formação ao longo da vida, coadunando com as ideias de Imbernón (2010) e de Bauman (2010), no que diz respeito à liquidez de um mundo em constante transformação. Parafraseando Santos (2002), esta aceleração provoca certa vertigem, desorientação e até mal-estar, principalmente se considerarmos acontecimentos contemporâneos como a pandemia do coronavírus.

Assim sendo, assumo o desafio de escrever esta obra, que convida a refletir sobre as implicações mútuas entre formação, prática docente, ensino e aprendizagem. Para tanto, acredito que seja importante pontuar algumas considerações a respeito de cada um dos assuntos a serem tratados, uma vez que, apesar de estarem imbricados de forma muito intensa na educação de forma geral, guardam peculiaridades importantes, que os definem, aproximam e, eventualmente, distanciam. Neste contexto, emergem questionamentos e reflexões em torno de uma porção de perguntas, entre elas: de que forma podemos investir na formação inicial e continuada de professores para que a educação contemple, por meio das práticas pedagógicas, a aprendizagem dos estudantes do século XXI e suas múltiplas contingências? Como podemos prover a permanência, seja na Educação Básica, seja na Educação Superior, uma vez que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), baseada na própria Carta Magna Brasileira, garante a educação para todos¹?

A formação docente, segundo Saviani (2005), passa por três momentos importantes no Brasil, contudo, acredito que a pandemia causada pelo coronavírus, em especial nos anos 2020 e 2021 desencadeou um quarto momento, como vou descrever brevemente na sequência e de forma mais profunda no próximo capítulo. O primeiro momento teria lugar a partir do ano de 1890, com a reforma da escola normal do Estado de São Paulo. Este modelo, pautado no componente prático, acabou sendo implantado em todo o Brasil. Especificamente para a realização da prática, cria-se a Escola-modelo, na qual ocorrem os estágios de normalistas² de todo o país.

1 A Constituição Federal brasileira, em seu Artigo 205 preconiza: “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988). A Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDBEN), lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo Artigo 2º dispõe: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). A LDBEN coloca a permanência como um dos princípios da educação brasileira: “Art. 3º: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e **permanência na escola**; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; XII - consideração com a diversidade étnico-racial; XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida; XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva” (BRASIL, 1996 - grifo meu). Percebemos, portanto, que há previsão não somente do acesso, mas também da permanência, contudo, não há prescrição de como a pretendida permanência poderá ser garantida.

2 Assim eram chamados os(as) estudantes da escola Normal.

Formação e prática docente: implicações sobre o ensino e a aprendizagem

Em 1932 inicia-se o segundo momento, marcado pelas reformas educacionais realizadas por Anísio Teixeira no Distrito Federal e Fernando de Azevedo em São Paulo. Depois de alguns anos, em 1939, são criados os cursos de bacharelado e licenciatura, entre os quais se destaca o curso de Pedagogia. O componente prático continua em destaque, com a criação das “escolas-laboratório, que permitiam basear a formação dos novos professores na experimentação pedagógica concebida em bases científicas” (SAVIANI, 2005, p. 16). Anísio Teixeira chegou a conceber um modelo de formação docente que ele batizou de “modelo ideal”, o qual se apoiava em três modalidades: “Cursos de fundamentos profissionais, Cursos específicos de conteúdo profissional e Cursos de integração profissional” (SAVIANI, 2005, p. 17). A escola de formação de professores, por ocasião da criação da Universidade de Brasília (UNB), foi incorporada por Anísio Teixeira à UNB com o nome de Escola de Educação, fato que se repetiu também em São Paulo, com a criação da Universidade de São Paulo (USP). Dessa forma foi criada a base para os cursos de licenciatura e de Pedagogia, formalizados em 1939.

O terceiro momento foi marcado pela radical reforma do ensino protagonizada pela lei 5692, de 11 de agosto de 1971. A partir deste dispositivo legal o curso primário, que antes era de quatro anos, passa a chamar-se primeiro grau, com uma estrutura de oito anos, seguido do segundo grau, composto de três a quatro anos, profissionalizante.

Saviani (2005, p. 11) acredita que o quarto momento poderia ter ocorrido por ocasião da promulgação da LDBEN de 1996, contudo, “a ambigüidade e as falhas formais da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional impediram que isso viesse a acontecer”. A trajetória deste dispositivo legal, desde a Constituinte da Carta Cidadã de 1988, passando pelas conferências e fóruns populares até a sua promulgação, em 20 de dezembro de 1996 pelo então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, reveste-se de uma complexidade característica das tensões ideológicas presentes na política brasileira até os dias atuais. Essa complexidade ainda presente não somente na formulação das políticas educacionais, mas principalmente com relação a elas, é definida por Brzezinski (2010, p. 185) como o tensionamento entre os atores de dois mundos “[...] com ideários conflitantes sobre as concepções de sociedade, cidadania, educação, escola e ensino: o mundo real, dos educadores, e o oficial, o mundo do sistema educativo”. Assim, a autora entende que o Ministério da Educação (MEC) favoreceu, nesta disputa na arena política, a prevalência hegemônica dos interesses do ensino privado sobre os que defendiam um ensino público, laico e de qualidade para todos os brasileiros e brasileiras. Da mesma ideia partilham Kuenzer e Gonçalves (1995, p. 108), quando afirmam que estavam em jogo duas propostas de educação: “para os trabalhadores, a terminalidade antecipada, continuada pela formação profissional precoce. Para os que vão desempenhar as funções intelectuais na sociedade, a continuidade dos estudos”. Ainda segundo estes autores, prevaleceu a primeira proposta, em detrimento da educação voltada para a criatividade, o exercício do pensamento crítico e a autonomia intelectual e moral, opinião corroborada por Carneiro e Cruz (1995).

Como antes referi, vejo que um quarto momento pode ser identificado a partir dos acontecimentos do ano de 2020, como consequência do isolamento social causado pela pandemia do coronavírus. Trata-se de um período em que já vínhamos nos questionando, enquanto docentes, com relação às práticas pedagógicas e a (não) incorporação das tecnologias digitais às práticas pedagógicas. Neste sentido, Morán (2015, p. 16) dizia:

O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente.

É possível perceber que havia uma crise latente com relação à utilização das tecnologias no espaço pedagógico, pois enquanto alguns a consideravam como parte da vida dos estudantes e da sociedade como um todo, havia aqueles que resistiam ao afirmar que se tratava de mero modismo. Além disso, uma grande preocupação

com relação ao “copiar e colar - Control C e Control V” da Internet pairava sobre os docentes como um fantasma a assombrar o planejamento e a prática pedagógica em si.

De repente, nos deparamos com uma pandemia que exige o isolamento social como medida preventiva para a preservação da vida. Com as escolas fechadas, as tecnologias digitais se tornam uma alternativa importante para a continuidade do trabalho de uma forma geral, incluindo as atividades pedagógicas. Esta fase foi muito difícil, especialmente para aqueles³ profissionais (docentes ou não) que ainda não haviam mobilizado competências digitais, pois um mundo ao mesmo tempo ilimitado e, por outro lado, solitário se inaugura. Dessa forma, um novo espaço-tempo educativo foi descoberto, no qual não havia contato físico entre mestre e discípulo. Mesmo quando as tecnologias não se faziam presentes, o contato se dava por meio do papel e não mais olho no olho. De acordo com Santos (2020), a cruel pedagogia do vírus, ao mesmo em que deixou à mostra a fragilidade do ser humano, também escancarou um abismo existente entre aqueles que têm e os que não têm acesso às tecnologias digitais.

A partir do retorno à presencialidade, o cenário já não é o de antes da pandemia, pois agora existe a compreensão de que as tecnologias digitais são também um direito humano universal, pois se a educação o é, e as tecnologias digitais são estratégias importantes para que a educação ocorra, então também essas são um direito. Além disso, diversos setores do mercado de trabalho que funcionaram bem no regime *home-office*, assim permaneceram; as *lives*, os *podcasts*, as *meetings* e outras atividades *online* agora estão incorporadas às nossas rotinas; participamos de atividades a centenas, milhares de quilômetros de distância em tempo real. E nós, os que sobrevivemos e estamos vivendo este quarto momento, nos perguntamos (às vezes perplexos), por que tivemos que viver uma pandemia, com seu doloroso isolamento social e toda catástrofe psicológica, social e econômica envolvida, para dar-nos conta de que, afinal de contas, as tecnologias digitais são nossas aliadas, inclusive no processo educativo.

A prática docente ou prática pedagógica⁴, a partir do contexto descrito, também não é mais a mesma. Apesar de ainda em crise, já é de consenso que a atuação pedagógica, o ensino, somente se justificam se ocorrer a aprendizagem. Assim, o ensino deixa de ser caracterizado como uma atividade de instrução, de transmissão e passa a ser compreendido como uma atuação de mediação entre o conteúdo e o estudante, estando o docente mais próximo de um facilitador do que de uma autoridade que tudo sabe. A aprendizagem, por sua vez, não mais se baseia na memorização, mas na construção de na autoria, passando da reprodução para a produção. Como podemos perceber, a aprendizagem é um processo interno, que pode ser facilitado pelo ensino, mas não depende exclusivamente dele.

Neste sentido, podemos compreender que o ensino e a aprendizagem se distinguem, na medida em que o primeiro deve buscar formas de facilitar o segundo, ou seja, “[...] nem tudo que se ensina é aprendido e nem tudo que se aprende foi ensinado por alguém. Por isso, as teorias que buscam compreender como as pessoas aprendem são divididas em teorias de ensino e teorias de aprendizagem” (MALHEIROS, 2012, p. 102). O ensino, por sua vez, é a facilitação da aprendizagem e “[...] justifica-se na medida em que favorece uma aprendizagem mais efetiva do que seria a obtida na ausência de qualquer ensinamento. Em outras palavras, a principal justificativa do ensino é a de ajudar o indivíduo a aprender algo de forma mais aprimorada do que o faria por si mesmo” (MAGER; BEACH JR., 1976, p. 15). A partir dessa perspectiva, desloca-se a relevância maior que sempre esteve depositada no eixo ensino, para a aprendizagem. Ou seja, o ensino somente se justifica, somente existiu de fato, se ocorreu a aprendizagem.

3 Vou utilizar o gênero masculino quando estiver me referindo ao plural, como orientam as regras básicas da gramática da Língua Portuguesa, porém, sem a pretensão de realizar qualquer distinção de gênero.

4 Nesta obra trato os dois termos como sinônimos, ainda que, na concepção de Franco (2016) a prática docente (ou atuação docente) somente pode ser considerada uma prática pedagógica quando ela contribui para a sua formação enquanto cidadão reflexivo e consciente da sua cidadania.

Este acaba sendo um dos maiores desafios da educação contemporânea.

A partir desse cenário, podemos perceber que a formação e a prática docente influenciam o ensino e, por sua vez, a aprendizagem. Como dizia o filósofo Heráclito de Éfeso: “Ninguém entra num mesmo rio uma segunda vez. Pois quando isso acontece, já não se é o mesmo; assim como as águas, que já serão outras” (MARANDOLA JR, 2005, p. 4). Com isso quero dizer que ao ensinar também aprendemos e nos modificamos (FREIRE, 2015), ou seja, jamais seremos os mesmos após uma experiência docente. Daí a importância da formação, seja ela inicial ou continuada de qualidade. Por outro lado, há uma dimensão que não pode ser esquecida: a dimensão epistemológica da ação docente. Segundo Tardif (2008, p. 255), a epistemologia docente consiste no “estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano, para desempenhar todas as suas tarefas”. Trata-se, portanto, das crenças e pressupostos que guiam toda a ação docente.

Imbernón (2009) argumenta que quando o professor quer buscar a formação continuada e não somente quando o orientador pedagógico o sugere, os resultados são muito mais significativos. O autor ainda propõe um novo modelo de professor e sua valoração enquanto sujeito e participante ativo nos processos de decisão, consciente de si mesmo e de sua necessidade de buscar a própria realização pessoal e profissional.

Mais do nunca, ainda pensando neste quarto momento da formação docente, que é o contexto pós-pandêmico, percebemos a necessidade de nos unirmos em busca de novas estratégias para que haja uma relação positiva entre o ensino e a aprendizagem. Não estávamos prontos para viver o isolamento social, tampouco para atuar com as tecnologias digitais de forma tão intensa, mas descobrimos maneiras de fazê-lo. A partir de agora, nada mais será como antes, ou seja, o momento atual exige que, colaborativamente, descubramos maneiras de enfrentar os desafios que a contemporaneidade nos impõe, e a formação continuada, o diálogo reflexivo e a prática colaborativa tem se mostrado caminhos úteis. No próximo capítulo passo a discutir aspectos e considerações que considero importantes sobre a formação docente.

2 FORMAÇÃO DOCENTE: ASPECTOS E CONSIDERAÇÕES

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constato, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

(FREIRE, 1996, p. 16 – *Pedagogia da Autonomia*).

A formação docente, assim como a formação de qualquer outro profissional de qualquer área, passa por duas vertentes, ou seja, a formação inicial e a formação continuada. Dessas duas fontes de formação vou falar na sequência. Antes, contudo, independentemente da formação, gostaria de abordar, ainda que brevemente, as questões epistemológicas da docência. Aliadas às questões epistemológicas estão também as competências docentes, como explico na sequência.

2.1 Aspectos epistemológicos da docência

A palavra epistemologia provém do grego e significa: episteme = conhecimento certo, ciência; logos = discurso. Desta forma, podemos dizer que o termo epistemologia designa o ramo da filosofia que se ocupa das hipóteses, conceitos e princípios do conhecimento científico. De acordo com Japiassu (1979), o vocábulo epistemologia possui um conceito bastante flexível, podendo ser empregado para designar uma teoria geral do conhecimento, bem como a gênese e a estrutura dos conhecimentos científicos. Em suas palavras, encontramos a seguinte definição: “Por epistemologia, no sentido amplo do termo, podemos considerar o estudo metódico e reflexivo do saber, de sua organização, de sua formação, de seu desenvolvimento, de seu funcionamento e de seus produtos intelectuais” (JAPIASSU, 1979, p. 16).

Desta maneira, quando nos referimos aos pressupostos epistemológicos, estamos nos debruçando de maneira profunda sobre a discussão dos fundamentos de uma determinada disciplina. Portanto, a epistemologia da docência analisa a natureza e a crença que rege os procedimentos didático-metodológicos e de conteúdos, e do conhecimento sobre essa profissão, sobre como ela foi e ainda é pensada. Como podemos perceber, trata-se de uma tarefa bastante complexa, uma vez que distintas variáveis, desde a personalidade de quem exerce a docência, e mais fortemente o período histórico e as influências socioculturais (e, mais recentemente, políticas), também intervêm na forma de encarar a docência.

Me pergunto se seria possível, nos dias atuais, uma ação docente baseada em pressupostos epistemológicos como o empirismo ou o apriorismo⁵. Acredito que não. A educação no século XXI requer docentes da corrente

5 Relembrando: de acordo com Becker (2008, p. 3) para o modelo pedagógico empírico, quem sabe é o professor e somente ele pode transferir esse conhecimento ao aluno. O professor sabe e o aluno não sabe, então, “tudo o que o aluno tem a fazer é submeter-se à fala do professor: ficar em silêncio, prestar atenção, ficar quieto e repetir tantas vezes quantas forem necessárias, escrevendo, lendo, etc.”. Neste contexto ocorre a “reprodução da ideologia; reprodução do autoritarismo, da coação, da heteronomia, da subserviência, do silêncio, da morte da crítica, da criatividade, da curiosidade” (BECKER, 2008, p. 3). Dessa maneira, ensino e aprendizagem, na corrente epistemológica empirista são coisas absolutamente distintas e não se concebe a sua unificação de forma alguma. Já no modelo apriorista, importante é o que vem “a priori”, ou seja, o que vem antes. Em conhecimento, o que vem antes da aprendizagem e do próprio ensino, segundo Becker (2008), é a

construtivista, que sejam capazes de mediar a aprendizagem do estudante no sentido de realizar suas próprias construções, uma vez que informações temos muitas, e de várias fontes. Precisamos sim, saber selecionar criticamente estas informações e, a partir delas, construir novos conhecimentos para serem aplicados à área na qual atuamos.

A corrente construtivista, também chamada de pedagogia relacional, considera que o ensino e a aprendizagem são processos intimamente relacionados e, por isso, defende o “papel ativo do sujeito na criação e modificação de suas representações do objeto do conhecimento” (BECKER, 2008, p. 7). Dessa maneira, o papel de protagonista pertence ao educando, o qual será designado como estudante (aquele que estuda, que faz e não aluno, sem luz e sem ação) de acordo com esta corrente epistemológica.

Como podemos perceber, ambos (estudante e docente) são atores ativos no processo, daí que esta corrente epistemológica diga que há uma relação muito íntima entre o ensino e a aprendizagem. Como explica Becker (2008), este modelo critica profundamente a atitude policalesca e autoritária do professor, bem como a postura discente passiva. Não se trata, segundo o autor, de exercer a falta de ordem, nem mesmo a ausência de conteúdo. “Trata-se, antes, de criticar, radicalmente, a disciplina policalesca e construir uma disciplina intelectual e regras de convivência, o que permite criar um ambiente fecundo de aprendizagem” (BECKER, 2008, p. 9).

Assim, o construtivismo, enquanto modelo pedagógico supõe a busca constante, ou seja, a pesquisa como forma de gerar conhecimento. O docente assume um papel de incentivador da aprendizagem e não de incentivador da reprodução. O passado terá um papel importante, já que, examinando-o será possível descobrir novos caminhos para o futuro. Neste tipo de modelo pedagógico, portanto, a construção intelectual tem importância essencial.

2.2 Os saberes necessários à docência

Alguns autores como Defendi e Martins (2016) recordam que os saberes docentes hoje são denominados de competências docentes. Para isso, recorremos a Araújo e Rabelo (2015, p. 448), os quais definem as competências como algo mais amplo. Segundo os autores, é necessário

Compreender a noção de competência em uma dimensão ampla, contemplando não só aspectos racionais, cognitivos ou mentais, mas também processos intersubjetivos, afetivos, socioculturais, torna-se premente em um cenário no qual as subjetividades perpassam processos educativos e por eles são transformados.

Se as competências envolvem todos os aspectos citados pelos autores, também é necessário que a docência seja contemplada sob este prisma. Significa, portanto, que os saberes docentes devem incorporar uma série de componentes subjetivos, como a dimensão afetiva e (inter)cultural. Significa, em outras palavras, que os saberes docentes possuem múltiplas facetas e acabam se revestindo de um importante grau de complexidade. Mas, por que

carga hereditária. Trata-se, pois, de acreditar que o ser humano nasce com o conhecimento já programado na sua herança genética. Dessa maneira, o meio e o professor devem intervir o mínimo possível na aprendizagem, uma vez que tudo já está previsto pela própria natureza. Neste modelo, o professor considera que o aluno precisa se desenvolver de acordo com as suas próprias potencialidades. Entretanto, se o aluno não tiver a performance esperada, haverá uma ausência da ação do professor. Isto significa que, se houver um déficit, um retardo na aprendizagem, este será por causa genética e, em contrapartida, haverá uma espécie de inanição de parte do professor para com estes alunos. Como podemos notar, acontece uma reprodução da marginalização daqueles que não são bons o suficiente para merecer a atenção do professor, pois seu insucesso é justificado pelo déficit herdado. Desta forma, no apriorismo, a consequência consiste no fracasso do aluno e na desvalorização do trabalho docente, já que, se o insucesso do aluno é devido a causas genéticas, não há o que fazer para superá-lo.

Formação e prática docente: implicações sobre o ensino e a aprendizagem

a docência possui tantos saberes? Segundo Cunha (2007), é porque o professor, além de ser o gestor do conteúdo que precisa ser desenvolvido, é gestor do espaço da sala de aula, no qual convivem diferentes seres humanos, de diferentes origens, culturas, crenças e, principalmente, com uma distinta bagagem prévia, seja ela da escolarização formal ou não.

Vários autores trazem listas de saberes e/ou competências que são indispensáveis à docência. Para nossa discussão vou trazer trouxemos dois: Cunha (2007) e Zabalza (2006). De acordo com Cunha (2007), os saberes são, principalmente, seis, assim nomeados pela autora:

- 1) os saberes relacionados com o contexto da prática pedagógica, os quais permitem perceber o contexto social e cultural que permeia o cenário de onde ocorre o ensino e a aprendizagem;
- 2) os saberes relacionados à ambiência de aprendizagem, os quais dizem respeito ao despertar do interesse e curiosidade dos estudantes, bem como as possibilidades que articulam o conhecimento e a prática social;
- 3) os saberes relacionados com o contexto sócio-histórico dos estudantes, os quais têm a ver com o estímulo de suas capacidades;
- 4) os saberes relacionados às atividades de ensino e seu planejamento, metodologias e a prática em sala de aula;
- 5) os saberes relacionados com a condução da aula, junto aos alunos, de métodos e técnicas que auxiliem a que a aprendizagem se torne significativa;
- 6) os saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem, a capacidade de retomar o que não foi aprendido e de lançar mão de estratégias que informem adequadamente sobre a situação da aprendizagem dos alunos.

Por sua vez, Zabalza (2006) aponta dez competências indispensáveis à docência:

- 1) o planejamento do processo de ensino e aprendizagem;
- 2) seleção e planejamento dos conteúdos;
- 3) capacidade comunicativa, de oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas aos estudantes;
- 4) uso das novas tecnologias como objeto de estudo e recurso didático, e como meio de expressão e comunicação;
- 5) concepção das metodologias de ensino e organização das atividades, e seleção e desenvolvimento das tarefas;
- 6) capacidade de comunicação e de relacionamento com os estudantes, mostrando-se capaz de trabalhar com classes numerosas, exercendo liderança e estabelecendo um clima favorável na sala de aula;
- 7) exercer a tutoria com empenho e dedicação;
- 8) avaliar de forma a permitir ao estudante que perceba a real situação em que se encontra a sua aprendizagem, mostrando-lhe um caminho a ser seguido;
- 9) refletir e pesquisar sobre a sua prática, de forma a aperfeiçoar-se e crescer intelectual e profissionalmente;
- 10) identificar-se com a instituição e trabalhar em equipe, sendo capaz de uma prática colaborativa e integrada com os colegas e a instituição na qual desempenha suas funções.

Pois bem, fazendo uma relação e síntese entre os dois autores, elaborei o esquema que segue, apresentado pela Figura 01, selecionando aquelas que considere mais relevantes para o contexto contemporâneo.

Figura 01: Síntese dos saberes/competências docentes



Fonte: Elaborada pela autora, a partir de Cunha (2007) e Zabalza (2006).

Espera-se que o docente saiba utilizar as tecnologias digitais, pois além de elas fazerem parte da vida contemporânea, seu uso vai ao encontro do mundo dos jovens e da profissionalização. Não é mais possível ignorar as tecnologias digitais, âmbito no qual podemos incluir a pesquisa, já que considero que os recursos digitais vão muito além das redes sociais, pois nos oferecem uma janela aberta para o mundo, para a história, para a literatura, para a arte, para o conhecimento, para a informação de qualidade e para outras realidades. Segundo Moran (2018, p. 2), “[...] a aprendizagem por meio da transmissão é importante, mas a aprendizagem por questionamento e experimentação é mais relevante para uma compreensão mais ampla e profunda”. Atualmente, a competência para o manejo da tecnologia passa também por saber separar o joio do trigo, ou seja, ter discernimento para verificar se as fontes são confiáveis e procurar formas seguras de acessá-las. Mais que isso, o uso das tecnologias digitais requer lucidez e (auto)controle com relação ao uso e otimização do tempo. Talvez a gestão do tempo seja uma das maiores dificuldades das pessoas com relação ao uso das tecnologias digitais.

De acordo com a plataforma da *Personal Development Analysis* (PDA)⁶, o líder se caracteriza por oito principais competências: agilidade para aprender, saber manejar a complexidade, ter uma mentalidade global, atuar estrategicamente, promover a inovação, aproveitar as redes sociais, flexibilidade e capacidade de inspirar o comprometimento das pessoas. Fazendo uma síntese dessas características, podemos dizer que o líder é aquela pessoa que consegue inspirar confiança naqueles que o cercam e, na execução das tarefas necessárias, consegue influenciá-los de tal maneira, que cada um e cada uma se torna capaz de oferecer o que tem de melhor. Ou seja, o líder tem seguidores e não subordinados, auxiliando as pessoas que com ele convivem a desenvolver-se e a oferecer o que têm de melhor na realização do trabalho a ser desenvolvido. Assim é também no trabalho pedagógico, daí a importância da liderança como competência docente.

O planejamento pedagógico deve ser adequado ao seu público, ou seja, ao número de alunos, ao seu contexto, à sua faixa etária e às suas vivências prévias. O planejamento da ação educativa não pode ocorrer de forma

6 Disponível em: <<https://pdainternational.net/br/about-us-br/>>

isolada, sem levar em conta o seu cenário, ou seja, sem considerar o contexto e os sujeitos nele envolvidos. Assim, formam-se parcerias de co-responsabilização pelo aprendizado do estudante. Para tanto, Moran (2018) sugere o uso das tecnologias digitais, dinâmicas de grupo e estratégias que permitam, além da participação dos estudantes, o contato com a realidade e com situações concretas e que o planejamento permita simulações neste sentido.

A avaliação da aprendizagem, de acordo com Araújo e Rabelo (2015, p. 445) deve considerar, “no planejamento e na elaboração de instrumentos avaliativos, formas de se “capturar” a complexidade de significados e sentidos presentes nos aspectos subjetivos e intersubjetivos dos processos educativos”. Significa, assim como considerar o planejamento e a própria aprendizagem, entender a avaliação por meio de situações (ou simulações) práticas e com sentido para o estudante. O processo de avaliação não consiste em uma punição, mas um guia de como conduzir as ações pedagógicas para que ocorra a aprendizagem. Neste sentido, Vasconcellos (2009) explica que, quando o professor se vê diante do dilema de cumprir o programa de conteúdos, ou atender às necessidades do aluno, este último deverá sempre ser a sua prioridade. Desta forma, uma avaliação justa é aquela que leva em conta as necessidades dos estudantes. Como sabemos, nem todos aprendem da mesma forma, logo, a avaliação também deve assumir as mais variadas formas possíveis, para que todos sejam contemplados. A auto-avaliação, tanto do trabalho docente, em uma atitude reflexiva, como do trabalho discente também precisam ser observadas. O desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, mesmo severamente banalizado nos dias atuais, não pode deixar de ser uma meta da educação. Há que questionar o que distingue a pessoa que tem um senso crítico e reflexivo daquela que simplesmente pensa, o que seria uma compreensão mais alargada do mundo, num movimento intelectual autônomo, no qual o sujeito questiona o seu entorno ao mesmo tempo em que se auto questiona, problematizando a realidade de maneira flexível e colocando hipóteses para a compreensão e a resolução dos fenômenos. Esta é a diferença fundamental entre simplesmente criticar e ser crítico, ou seja, apontar falhas ou encontrar soluções, de forma criativa e colaborativa.

A comunicação também consiste em uma competência necessária ao docente da atualidade. Aliás, a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) coloca a capacidade de comunicação e a argumentação como duas das 10 competências para a Educação Básica:

Competência 4: Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
Competência 7: Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (BRASIL, 2017, p. 9).

Como podemos perceber, a comunicação, ao ser valorizada enquanto competência necessária ao estudante da Educação Básica, não pode ser ignorada enquanto competência docente. Freire (1987; 1996) explica que é nesta dialogicidade que se constrói a consciência e o pensamento crítico, quando a palavra rompe o verbalismo-ativismo, pois “não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (FREIRE, 1987, p. 77). Nessa perspectiva, não podemos nos esquecer que o diálogo consiste em um caminho de duas vias, ou seja, enquanto há aquele que fala, há também alguém que escuta. E quando concebemos a escuta, a concebemos em torno de duas dimensões igualmente relevantes: a empatia e o respeito. E aqui mais uma vez podemos recorrer à BNCC, que na nona competência geral da Educação Básica prevê:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017, p. 9).

Na atualidade, mais do que nunca o respeito, a empatia e o diálogo tornam-se necessários para uma docência com qualidade e com sentido, no intuito de colaborar para com uma aprendizagem significativa e para com uma sociedade mais justa, acolhedora e com menos violência. O diálogo, a comunicação, ainda que não haja concordância entre as pessoas envolvidas no processo, precisa pressupor uma compreensão, um entendimento mínimo entre quem fala e quem escuta, e vice-versa. Significa, ainda, saber falar e também saber ouvir, pois consiste em uma via de mão dupla.

As metodologias pedagógicas na atualidade consistem em uma competência docente fundamental, já que não mais se considera o professor como o baluarte do saber, nem a escola como lócus de todo o conhecimento. Boaventura de Sousa Santos (2002, p. 78) descreve bem esse cenário: “todo saber é saber sobre uma certa ignorância e, vice-versa, toda a ignorância é ignorância de um certo saber”. Dessa forma, as metodologias pedagógicas, na contemporaneidade, deslocam o seu eixo central da figura docente para a figura do estudante, para o seu protagonismo e autonomia. Para isso é necessário lançar mão de metodologias ativas, métodos (digitais ou não) que coloquem o aluno como protagonista, no centro da ação pedagógica. Neste cenário, a autonomia surge como uma pauta recorrente definida por Jung (2018, p. 109) como “[...] uma forma de crescimento humano, de desenvolvimento das potencialidades de pessoas e grupos, que levem à sustentabilidade social, num processo de ser e estar no mundo de forma harmoniosa com o universo”. As dinâmicas de grupo e a mediação pedagógica são defendidos por Zabalza (2006), o qual delega grande importância ao ato pedagógico pautado no diálogo. Levando em conta a complexidade da prática educativa, somente poderemos realizar um processo de ação-reflexão-ação significativo, se tivermos elementos teóricos para tal. Nesse sentido, Libâneo (2010, p. 136) delega grande importância à identidade científica, chegando a defender que deveria existir uma formação para o “cientista da educação, aquele que realiza estudos de teoria educacional, pensa questões educacionais e se capacita para exercer tarefas” relacionadas com a docência, com o planejamento e com a avaliação.

A capacidade de adaptação considero uma competência necessária ao século XXI e, portanto, considero-a como fundamental para o alcance das outras. Como veremos no capítulo 4, o quinto pilar atribuído à educação pela Unesco em 2022 consiste em aprender a transformar-se. Significa que, no mundo contemporâneo, não bastam os quatro pilares já conhecidos: aprender a viver juntos, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser. Apesar de este conceito ser bastante polêmico, insisto que a capacidade de adaptação não está ligada ao conformismo ou à indolência relacionada a modismos e/ou decisões hegemônicas e/ou arbitrárias. É justamente o contrário: a capacidade de adaptação à qual me refiro está relacionada com o inconformismo criativo, a partir do qual buscamos colaborar com a aprendizagem de nossos estudantes de forma inovadora, utilizando os recursos disponíveis naquele momento, mas sem perder de vista as novas possibilidades e as capacidades das pessoas que nos cercam.

Assim, o conceito de competência extrapola a dimensão dos aspectos cognitivos, envolvendo também habilidades e aspectos afetivos. De acordo com Araújo e Rabelo (2015), não se trata somente de apropriar-se de determinado conhecimento. É mais do que isso: trata-se de, a partir dos saberes desenvolvidos, mobilizar competências para solucionar problemas da sua área (ou de outras áreas) utilizando essa *expertise*. Em outras palavras, não é uma questão somente de saber, mas do que é possível fazer com o que se sabe e, a partir disso, ajudar os nossos estudantes a também mobilizar novos saberes.

Fica evidente que o docente da contemporaneidade, para que consiga mobilizar os saberes/competências que acabo de descrever, precisa lançar mão de diversas competências socioemocionais, as chamadas *soft skills*, também presentes de forma bastante recorrente na BNCC. De acordo com Souza *et al* (2022, p. 52), as *soft skills* referem-se “às competências socioemocionais, comportamentais e pessoais, com intuito de gerenciar as emoções, a capacidade de comunicação, a resolução de problemas, a empatia, a ética, o trabalho em equipe e tudo o que for

único de cada indivíduo”. Como podemos perceber, o Século XXI está repleto de pessoas com absurda capacidade técnica e grandes competências cognitivo-intelectuais. Contudo, precisa também de profissionais que, aliadas a essas *hard skills*, tenham a capacidade de manter-se calmos diante das adversidades, consigam colocar-se no lugar do outro em uma atitude acolhedora, saibam trabalhar de forma colaborativa, comuniquem-se assertivamente e, mais que nunca, saibam respeitar todos os seres que o rodeiam, assim como a nossa Casa Comum⁷.

2.3 A formação docente inicial

Não podemos falar de formação docente inicial sem deixar de registrar o importante papel desempenhado por João Batista de La Salle como precursor dessa atividade. Os Irmãos das Escolas Cristãs, também conhecidos como Irmãos de La Salle é uma congregação de religiosos leigos, fundada por São João Batista de La Salle⁸. Segundo explicam Casagrande e Sarmento (2015, p. 118), “A Rede La Salle está presente, no Brasil, desde o ano de 1907, atuando em 43 instituições de Educação Básica, Educação Superior e de Assistência Social, em 11 Estados”.

Envolvido com a educação de crianças pobres, no final do século XVII, La Salle percebeu que os educadores careciam de formação. Dessa forma, deu início a uma escola de formação de professores, como descrevem Zawaski e Casagrande (2018, p. 116): “A preocupação com a formação dos mestres era um fator que muito preocupava LaSalle, levando-o a alugar uma casa para hospedar os mesmos, de forma que pudesse atendê-los mais facilmente”.

No mesmo sentido, Dalcin (2018, p. 449) esclarece que, em 1684, La Salle foi responsável pela criação da primeira Escola Normal da qual se tem conhecimento, o Seminário de Mestres na cidade de Reims, na França: “[...] é bem provável que tenham se originado no Seminário de Mestres as primeiras orientações pedagógicas relativas ao ensino da aritmética para um coletivo de mestres-professores, que atuariam, juntamente com um grupo de alunos, seguindo o método simultâneo”. Este registro é corroborado por Saviani (2008, p. 6): “A necessidade da formação docente já fora preconizada por Comenius, no século XVII, e o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle, em 1684, em Reims, com o nome de “Seminário dos Mestres””.

7 Forma como o Papa Francisco se refere ao nosso universo na Encíclica Laudato Si. Eis o apelo do Santo Padre: “O urgente desafio de proteger a nossa casa comum inclui a preocupação de unir toda a família humana na busca de um desenvolvimento sustentável e integral, pois sabemos que as coisas podem mudar. O Criador não nos abandona, nunca recua no seu projecto de amor, nem se arrepende de nos ter criado. A humanidade possui ainda a capacidade de colaborar na construção da nossa casa comum. Desejo agradecer, encorajar e manifestar apreço a quantos, nos mais variados sectores da actividade humana, estão a trabalhar para garantir a protecção da casa que partilhamos. Uma especial gratidão é devida àqueles que lutam, com vigor, por resolver as dramáticas consequências da degradação ambiental na vida dos mais pobres do mundo. Os jovens exigem de nós uma mudança; interrogam-se como se pode pretender construir um futuro melhor, sem pensar na crise do meio ambiente e nos sofrimentos dos excluídos”. Disponível em: <https://www.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html>

8 “Há mais de 300 anos, São João Batista de La Salle reconheceu a necessidade de educar os jovens nos valores cristãos e para a vida. Em função desse ideal fundou a Congregação dos Irmãos das Escolas Cristãs. Hoje, os ideais de La Salle pautam os trabalhos desses homens que dedicam seus dias para a realização dessa missão. A educação lassalista, empreendida pelos Irmãos, é global e integradora, atenta à dimensão afetiva, às relações fraternas e solidárias, e ao respeito à diversidade. A presença lassalista no Brasil iniciou em 1907. Hoje, mais de um século depois, as unidades educativas e de assistência social em que os Irmãos atuam estão presentes em nove estados brasileiros e no Distrito Federal, atendendo mais de 47 mil alunos com o trabalho de mais de 5 mil educadores”. Fonte e mais informações disponíveis em: <<http://www.irmaosdelasalle.org/sobre-a-congregacao/quem-somos>>

Formação e prática docente: implicações sobre o ensino e a aprendizagem

Já no Brasil, a escolarização formal tem início na época do Império. O Decreto de 1827, de D. Pedro I, estabeleceu que todas as províncias tivessem escolas de primeiras letras. Nessa época, o poder público tornou-se efetivamente responsável pela educação das crianças. Assim, houve a expansão e interiorização dos grupos escolares.

O acesso à educação, entretanto, não se tornou universal como em um passe de mágica. Em primeiro lugar, porque, como a escolarização não era obrigatória, havia pouca clientela. Os pais preferiam usar seus filhos como mão-de-obra para o trabalho, do que enviá-los à escola. Em segundo lugar, a formação de professores era precária, e aqueles que desejassem uma melhor formação, deveriam buscá-la nos centros maiores e custeá-la com seus próprios recursos.

A Educação Superior no Brasil chega junto com a família Real, em 1808. Havia a necessidade de formar os filhos da nobreza e, para não enviar todos à Europa, foram trazidos professores de lá. Enquanto isso, outros países da América Latina já contavam com universidades desde muito antes disso, como a Universidade Nacional Mayor de São Marcos, em Lima, Peru, criada em 12 de março de 1551.

Em 1827, D. Pedro I instituiu que a educação superior seria de responsabilidade do governo Imperial, destinado exclusivamente à formação das elites do país. Foi assim até a primeira metade do século XX. Só na década de 1960, o poder público passou a se preocupar com a democratização do acesso à educação. Como podemos perceber, a origem da universidade no Brasil e a forma como ela se desenvolveu reflete, em grande medida, sobre o seu modelo e a forma como ainda hoje ela é vista.

A primeira escola de formação de professores em nível médio, na modalidade normal, para o ensino de alunos da Educação Básica, foi criada em 1835, na cidade de Niterói (RJ). Depois disso, poucas instituições de formação foram criadas. É somente no início do século XX, por volta dos anos de 1930, que foram estruturados os primeiros cursos de licenciatura para formação superior de professores. No entanto, existiam apenas nos grandes centros urbanos da época.

Por outro lado, a maneira como se encarava a docência no Ensino Superior teve um reflexo profundo sobre o professor universitário, ou seja, os professores universitários eram, em sua maioria, pessoas bem-sucedidas em suas carreiras. Esses profissionais, então, eram convidados a ensinar. De acordo com Masetto e Gaeta (2013), esse é o motivo pelo qual se demorou tanto a entender que o professor da Educação Superior também precisa de uma formação didática específica.

Dessa maneira, atualmente, começa-se a encarar a docência no Ensino Superior sob duas perspectivas: a da profissionalização do professor e a da formação do aluno para a contemporaneidade. Segundo Masetto e Gaeta (2013), para esse intento, somente boa vontade e formação técnica não bastam. Esse professor deve desenvolver competências diferenciadas, voltadas à universidade do século XXI e ao perfil de estudante que ela recebe. Nesse sentido, os autores defendem uma profissionalização da profissão docente que, no Ensino Superior, está inserida em um contexto de saberes, conhecimentos, habilidades e se articula em três grandes áreas: a área do conhecimento, a área pedagógica e a dimensão política da ação docente. Assim, a área do conhecimento está relacionada aos conhecimentos específicos daquela profissão para a qual o docente prepara seus estudantes, bem como na qual ele atua. A dimensão pedagógica (normalmente a mais frágil na Educação Superior), refere-se aos saberes didáticos do fazer docente, tendo consciência de que o adulto tem uma forma de aprender distinta da criança. Por fim, a dimensão política articula-se com a postura do professor universitário, o qual não se despe das suas crenças e valores quando entra em sala de aula, mas que não pode armar-se de preconceitos, intolerância ou discriminação.

Ainda segundo Masetto e Gaeta (2013, p. 309): “Mister se faz que os professores do Ensino Superior Brasileiro também realizem seu processo de mudança e se abram para compreender seu novo papel”. Nesse cenário,

os autores defendem que o docente deve compreender que sua atuação na Universidade exige atualização, pois o trabalho docente se tornou mais complexo e mais exigente, postulando uma docência com profissionalidade, que se concretiza em um trabalho em equipe e com competências específicas.

Nos últimos anos houve diversos movimentos e políticas públicas educacionais no sentido de qualificar a formação docente inicial. Dentre eles podemos citar: A Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2006⁹; O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)¹⁰, em 2008; O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)¹¹, em 2015; O Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares (PRIL)¹², em 2021, entre outros. Vou me deter somente a três que considero bastante relevantes: O lançamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), a curricularização da extensão e a promulgação da BNC-Formação.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi instituído em 2007, pela Portaria n.38. Segundo Hemielewski, Pacheco e Jung (2017, p. 114),

Um dos objetivos do Programa é a elevação da qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas e comunitárias de educação superior, assim como o fortalecimento da formação continuada dos profissionais do magistério que já atuam na carreira docente e a inserção dos estudantes de licenciatura no cotidiano de escolas da rede pública de educação, o que promove a integração entre educação superior e educação básica pública brasileira.

Dessa forma, as universidades que têm projetos aprovados em edital específico lançado pela Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), podem selecionar estudantes dos cursos de licenciatura para o desenvolvimento de projetos institucionais de iniciação à docência junto a escolas da rede pública. Para tanto, os pibidianos também recebem uma pequena ajuda financeira em forma de bolsa¹³ do governo Federal. De acordo com Freitas (2021, p. 20),

[...] é um programa que tem relevância para a formação profissional do docente, tendo em vista a sua qualificação e a adaptação na escola campo, conduzindo-o para a realidade, por meio de projetos e subprojetos das instituições de ensino superior que disponibiliza e possibilita um primeiro contato com diversos aspectos do cotidiano vivido no ambiente escolar.

Segundo Nóvoa (1995, p. 21), “A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar” com “formar-se”, não compreendendo que a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação”. O autor ainda compara a formação de professores à formação dos médicos (NÓVOA, 2009), dizendo que estes profissionais praticam a medicina durante um longo tempo na companhia de seus mestres mais experimentados e que nós, professores, deveríamos aprender com essa prática. Dessa forma, entende que o PIBID consiste em um programa de grande importância para a formação inicial docente.

9 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/politica-de-educacao-inclusiva?id=12265>>

10 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/reuni-sp-93318841>>

11 Disponível em: <[12 Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoes/pril>>](http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35038#:~:text=O%20Parfor%20C3%A9%20um%20programa,da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional%20(LDB)>.></p></div><div data-bbox=)

13 Em janeiro de 2023 a bolsa para os pibidianos era de R\$400,00 reais. Fonte: <[http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/pibid#:~:text=Os%20participantes%20recebem%20bolsas%20que,de%20supervis%C3%A3o%20\(professores%20das%20escolas](http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/pibid#:~:text=Os%20participantes%20recebem%20bolsas%20que,de%20supervis%C3%A3o%20(professores%20das%20escolas)>

Formação e prática docente: implicações sobre o ensino e a aprendizagem

Por outro lado, Freitas (2021, p. 20) argumenta que o PIBID, pela sua relevância e natureza, tornou-se um programa de mão dupla: “[...] se por um lado a escola torna-se coorientadora dos futuros profissionais, por outro lado, colabora para o aperfeiçoamento da qualidade do ensino oferecido, por intermédio da qualificação dos futuros docentes”. Além disso, reconhece que, ao disponibilizar estudantes de licenciatura para atuação colaborativa com professores de carreira, também acaba contribuindo para com a formação continuada desses docentes já mais experientes, os quais acabam se envolvendo com aspectos teórico-práticos dos encontros realizados entre as escolas e a universidade. Não raro, acabam buscando também maior aperfeiçoamento, como especializações em nível de lato sensu e até pós-graduação como mestrado e doutorado.

A curricularização da extensão foi regulamentada em 18 de dezembro de 2018, por meio da Resolução n.7. Em seu Artigo 4º estabelece que “As atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos” (BRASIL, 2018). Com relação à forma de desenvolvimento das atividades extensionistas, a Resolução prevê:

Art. 7º São consideradas atividades de extensão as intervenções que envolvam diretamente as comunidades externas às instituições de ensino superior e que estejam vinculadas à formação do estudante, nos termos desta Resolução, e conforme normas institucionais próprias. Art. 8º As atividades extensionistas, segundo sua caracterização nos projetos políticos pedagógicos dos cursos, se inserem nas seguintes modalidades: I - programas; II - projetos; III - cursos e oficinas; IV - eventos; V - prestação de serviços (BRASIL, 2018).

A partir da determinação do prazo de adequação de até três anos (ou seja, até dezembro de 2021) por parte de todas as Instituições de Ensino Superior (IES) para o atendimento à normativa em questão, este dispositivo legal causou grande alvoroço curricular, uma vez que todos os Projetos Político-Pedagógicos de todos os cursos tiveram que ser reescritos. Como nessa época houve grande expansão dos cursos na modalidade de Educação a Distância (EaD), também todos estes tiveram que adaptar-se, já que:

Art. 9º Nos cursos superiores, na modalidade a distância, as atividades de extensão devem ser realizadas, presencialmente, em região compatível com o polo de apoio presencial, no qual o estudante esteja matriculado, observando-se, no que couber, as demais regulamentações, previstas no ordenamento próprio para oferta de educação a distância. (BRASIL, 2018).

Como podemos observar, houve bastante trabalho a fazer com relação à regulamentação de todas as atividades extensionistas. A normativa previa ainda que:

Art. 14 Os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) dos cursos de graduação devem ressaltar o valor das atividades de extensão, caracterizando-as adequadamente quanto à participação dos estudantes, permitindo-lhes, dessa forma, a obtenção de créditos curriculares ou carga horária equivalente após a devida avaliação. Art. 15 As atividades de extensão devem ter sua proposta, desenvolvimento e conclusão, devidamente registrados, documentados e analisados, de forma que seja possível organizar os planos de trabalho, as metodologias, os instrumentos e os conhecimentos gerados. Parágrafo único. As atividades de extensão devem ser sistematizadas e acompanhadas, com o adequado assentamento, além de registradas, fomentadas e avaliadas por instâncias administrativas institucionais, devidamente estabelecidas, em regimento próprio (BRASIL, 2018).

Ainda que tardio, esse movimento curricular tornou-se um grande marco na formação inicial de todas as carreiras, mas principalmente na formação docente inicial. Digo tardio, porque na realidade, a referida Resolução atende ao disposto no Plano Nacional de Educação 2014-2024, estabelecido pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, em sua meta 12.7: “assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (BRASIL, 2014). Ou seja, ainda que quatro anos mais tarde, com a tolerância de mais três, o componente da práxis foi incorporado à formação inicial.

Formação e prática docente: implicações sobre o ensino e a aprendizagem

Esta incorporação da prática à formação há muito tempo já era defendida por Nóvoa (2009), que alerta para a necessidade de uma formação docente dentro da profissão. Em suas palavras:

[...] insisto na necessidade de devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseadas na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente (NÓVOA, 2009, p. 15).

Dessa forma, ainda que possa parecer utópica, a ideia de uma geração docente formada a partir dos anos de 2024 e 2025, cuja vivência e formação não se deu longe da sala de aula, nos enche de esperança no sentido de uma docência comprometida com a realidade e com as necessidades dos estudantes, especialmente nas escolas públicas. A curricularização da extensão abre oportunidades para valorizar as experiências e as vivências.

O discurso corrente de que a universidade está refratária ao mundo do trabalho não pode mais ser verdadeiro, já que temos a oportunidade de inserir os futuros profissionais no seu lócus de atuação. Como explica Yamasaki (1999), é a valorização da experiência:

Nesse sentido, o desafio do educador é que ele possa desenvolver o trabalho pedagógico, partindo das experiências, da cultura e dos valores do educando, destacando os temas/textos geradores e, através do diálogo, ir problematizando, desafiando e tecendo relações com os conhecimentos sistematizados de modo que tragam significação e uma nova compreensão ao tema em questão, reconstruindo-se o conhecimento de forma crítica, original, criativa e mobilizadora (YAMASAKI, 1999, p. 19).

Há uma pluralidade de formas de comunicação e expressão que podem ser entendidas e mediadas em nossas escolas e conhecer este cenário é de fundamental importância para o docente em formação. Charlot (2002, p. 72) demonstra que aprender “[...] sempre é entrar em uma relação com o outro, o outro fisicamente presente em meu mundo [...] Toda relação com o saber comporta, pois, uma dimensão relacional, que é parte integrante da dimensão identitária”.

Por fim, temos a promulgação da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), ocorrida em 20 de dezembro de 2019 por meio da Resolução CNE/CP N° 2. Segundo o documento, a referência para a implantação dessa Base é a BNCC. Como podemos imaginar, para as universidades foi um momento de muito trabalho relacionado ao redesenho curricular, já que ainda estavam assimilando a curricularização da extensão. Contudo, devido à pandemia do Coronavírus e à pressão por parte das mantenedoras das IES, o Ministério da Educação (MEC) acabou prorrogando a implantação dessa normativa para 2024.

A BNC-Formação estabelece que, para a formação inicial docente, as competências específicas devem estar relacionadas, de modo independente e não-hierarquizado, a três dimensões: “I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional” (BRASIL, 2019). Para melhor visualização e compreensão, elaborei o Quadro 01, na sequência, com base nas competências específicas previstas para cada dimensão.

Formação e prática docente: implicações sobre o ensino e a aprendizagem

Quadro 01: Competências específicas de cada dimensão da BNC-Formação

Conhecimento profissional	Prática profissional	Engajamento profissional
I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.	I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.	I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da Resolução CNE/CP Nº 2 (BRASIL, 2019).

Como podemos perceber, chamam a atenção dois componentes entre as competências previstas: a prática e as habilidades socioemocionais. No artigo 7º, a Resolução prevê também que:

[...] o reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado (BRASIL, 2019).

A partir do exposto, compreendemos que a práxis pedagógica passa a ser um componente fundamental em qualquer curso de formação inicial de professores. Até há pouco tempo, a práxis ou prática, que aqui também vou referir como experiência, estava concebida nos cursos de formação docente apenas como aquele período de estágio ao final do curso. Acaba-se fazendo uma dicotomia entre essa atividade e a parte teórica da graduação. De acordo com Güllich (2012), a prática passa também por um processo reflexivo, de construção e reconstrução constantes.

Larrosa (2002) vai além e recomenda que a prática, que ele nomeia como experiência, deve fazer-se acompanhar de sentido. Segundo alude,

[...] experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça (LARROSA, 2002, p. 21).

Daí que a prática não pode ser vazia, mas sim grávida de sentido. Larrosa (2002, p. 25) complementa: “O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião”. A práxis ou prática, ou experiência, portanto, para que tenham sentido, fazem-se acompanhar deste processo reflexivo que permeia todo o trabalho docente. A reflexão alimenta-se dos conhecimentos que o futuro docente aprende no curso e, dessa forma, “[...] o saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana” (LARROSA, 2002, p. 26).

De acordo com Nóvoa (2009), o professor precisa primar por uma formação dentro da profissão, ou seja,

adquirindo uma relação estreita com a práxis. Além disso, o autor propõe uma cultura profissional, mas pondera que o professor também é pessoa e, portanto, a profissionalidade não se encontra descolada da pessoalidade. Trata-se, portanto, da “necessidade de elaborar um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar (de capturar) o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica” (NÓVOA, 2009, p. 31).

Por fim, as IES devem considerar um olhar muito peculiar ao docente formador de professores. Quando abordamos a aprendizagem do estudante do Ensino Superior devemos levar em conta que não se trata de uma criança. Trata-se de um adulto, o qual, como explica Masetto (2014), precisa de um mediador, o docente, que irá se co-responsabilizar pela aprendizagem deste seu estudante. Assim, em um ambiente de parceria, com contínuos *feedbacks* e planejamento conjunto, a aprendizagem será mais eficaz.

A aprendizagem dos adultos é tema de estudo da Andragogia. Esta ciência se diferencia da Pedagogia, a qual se dedica à aprendizagem da criança (do grego *paidós*, criança). Aqui, entretanto, não vou me deter ao estudo desta ciência. Ainda assim, faço uma breve contextualização da aprendizagem de adultos. Sobre este tema, a Rede Canadense de Alfabetização e Aprendizagem (CLLN) divulgou um estudo que resumiu em sete princípios a forma como aprendem os adultos: 1) os adultos aprendem se tiverem uma motivação para tal; 2) os adultos somente aprenderão se sentirem que este conhecimento lhes será útil; 3) adultos aprendem fazendo; 4) adultos aprendem resolvendo problemas, mas os problemas devem ser realistas; 5) o adulto tem muitas experiências de vida e elas não podem ser ignoradas pelo professor; 6) os adultos aprendem melhor com uma situação informal; 7) os adultos querem orientações, mas preferem escolher as opções a partir das suas necessidades individuais.

Para resumir as condições de aprendizagem de adultos, elaborei a Figura 02, baseada nos princípios divulgados pela CLLN.

Figura 02: Condições da aprendizagem de adultos



Fonte: Elaborada pela autora a partir da CLLN.

Como vimos, a aprendizagem dos adultos se dá, principalmente se estiverem motivados para tal e sentirem que aquele saber é importante para a sua vida. Para tanto, preferem atividades práticas e baseadas em situações reais, as quais possam auxiliá-los na sua vida pessoal ou no seu trabalho. Não se pode ignorar toda a bagagem de conhecimentos que o adulto traz consigo, os quais devem ser valorizados pelo professor. Por fim, adultos aprendem melhor colaborativamente, e não dizendo-lhes o que devem fazer ou não.

2.4 A formação docente continuada

A formação continuada é movimento imperativo numa sociedade que se move, que se transforma e que evolui, independentemente de qual a profissão à qual estamos nos referindo (FREITAS, 2021). Dessa forma, também a docência demanda de formação continuada.

Pelo exposto, a docência não está livre de pressupostos epistemológicos, os quais guiam as concepções de ensino e de aprendizagem do docente. Essas concepções são responsáveis pela forma como este profissional conduz a sua sala de aula e como ele se relaciona com seus estudantes. Para que a prática docente atenda aos desafios impostos à educação do século XXI, existem saberes que transversalizam a práxis educativa e que não podem ser ignorados, posto que afetam os processos de ensino, aprendizagem e avaliação, como já vimos.

Em plena era do conhecimento ou era digital, a escola e a universidade se reinventam, posto que não são mais consideradas o tabernáculo do saber, porque há conhecimento em todas as partes. As pessoas aprendem de muitas maneiras, a maioria delas informalmente. Neste cenário, outra figura deixa de ser detentora do saber: o docente. Este parte em busca de profissionalização, processo que passa por uma profunda (re)avaliação dos seus pressupostos epistemológicos e dos seus saberes.

Este movimento supõe também uma reflexão sobre a práxis docente, em um movimento autopoiético. Este processo, sendo integral e integrador, permite uma visão global do discente enquanto pessoa, levando a uma docência mais humanizadora, colocando em primeiro lugar as pessoas e o seu desenvolvimento. Pedro Demo (2002) instrui sobre uma nova postura que o professor mediador de saberes e não transmissor de conhecimentos deve assumir: a postura da humildade. A prática que incentiva a pesquisa e a curiosidade deixa de lado o autoritarismo e busca o consenso, entendendo cada estudante como um ser único e, portanto, dotado de sentimentos, de medos, de experiências anteriores e de saberes já construídos. Para que os docentes se tornem mais conscientes da necessidade de buscar formação continuada e ao mesmo tempo se tornem mais autônomos nessa busca, eles precisam querê-lo e, antes ainda, dar-se conta dessa necessidade. Nesse cenário, aprender também a trabalhar em equipe ganha uma importância inestimável. De acordo com Imbernón (2009), é preciso fortalecer o grupo e a afetividade (e talvez mais ainda as decisões coletivas), e, principalmente, é necessário que o professor queira mudar. Para tanto, é preciso que ele se dê conta dessa necessidade.

Sobre essa perspectiva, Vygotsky (1930) esclarece que a consciência de nós mesmos somente virá no momento em que nós nos virmos como o outro. Chamo a atenção para esta perspectiva: não é como olhar-se no espelho. Trata-se de um intento, complexo e nada fácil, de sair de si, de ver-se desde um lugar outro, que não é o da própria imagem, já que o olhar sobre alguém ou sobre algo tem a ver com o lugar que ocupo e as vivências que carrego comigo. Sem querer adentrar à teoria freudiana da consciência, precisamos concordar com o pai da Psicanálise quando ele conclui que a consciência tem relação com a forma como percebemos as coisas, as nossas memórias, os desejos e, inclusive, as fantasias que tecemos. (FREUD, 1982). Somente para refletirmos um pouco a este respeito trago uma obra de Frida Kahlo, artista que pintou dezenas de autorretratos.

Figura 03: O Veado ferido



Fonte: Frida Kahlo (1946)¹⁴

A pintura é uma imagem forte, que desacomoda, pois mostra um veado ferido com nove flechas, representando a dor física que Frida Kahlo sofria devido aos seus diversos problemas de saúde. Por outro lado, chama a atenção o olhar sereno e (quase) tranquilo que ela expressa neste autorretrato. Seria essa a forma que ela imaginava que os outros a viam? Como podemos perceber, a tarefa de ver-se pelos olhos do outro é complexa.

Como para Vygotsky (1930) a consciência é social em essência, essa depende do estabelecimento da relação que temos com os nossos pares ou com objetos, que passarão a atuar como mediadores deste conflito, o que vai dar início a um processo de tomada de consciência sobre as nossas ações. Para que este trabalho coletivo ocorra, em todos os momentos da educação se faz necessária a construção de conhecimento com base no diálogo.

Neste sentido, o método de educação dialógica inaugurado por Freire é construído a partir de uma nova visão de mundo e de ser humano fundamentada na prática pedagógica, caracterizada como reflexão e ação. O método dialógico proporciona um aprofundamento dialético da realidade social dos educandos e educadores, tornando-se uma constante troca de conhecimento sobre o contexto estudado. Nesta perspectiva, “o educador já não é mais o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos” (FREIRE, 1987, p. 95-96).

O educador que foca seu pensamento na construção de conhecimento de forma coletiva, poderá tanto ensinar aos alunos, como também, aprender com eles. Para Freire (1987), ensinar também é saber escutar o outro. E isso significa que ensinar é também fazer com o outro, num processo de construção dialógica, dialética e coletiva.

14 Disponível em: <<https://www.culturagenial.com/obras-frida-kahlo/>>

Na dialética o ato de refletir desacomoda, convida a ler e reler a complexidade da educação dos diferentes sujeitos. É constante a necessidade de olhar o entorno, de revisar o rumo, de repensar objetivos, de discutir as práticas, de retomar o caminho, etc.

Com relação à formação continuada, Imbernón (2009), argumenta que, quando o professor quer buscar a formação continuada por si mesmo e não somente quando o orientador pedagógico o sugere, os resultados são muito mais significativos. Dessa forma, instigar o espírito de investigador pode constituir-se em uma estratégia importante e grande trunfo nessa caminhada. O autor ainda propõe um novo modelo de professor e sua valoração enquanto sujeito e participante ativo nos processos de decisão, consciente de si mesmo e de sua necessidade de buscar a própria realização pessoal e profissional. Aqui vemos a importância de uma gestão democrática, do líder aberto ao diálogo e à construção coletiva em torno de um ideal.

Ainda sobre a reflexão, Smyth (1992) compreende a reflexão como um olhar para dentro dos nossos próprios princípios e um olhar para fora nos processos sociais, fazendo o sujeito tornar-se investigador de sua própria prática, promovendo assim uma gradual mudança. Segundo o autor, a prática reflexiva, especificamente, valoriza mais a experiência, os valores e os conhecimentos construídos coletivamente a partir de todos os envolvidos no processo de elaboração do conhecimento, do que aqueles realizados de forma individual, já que o diálogo que precede a reflexão se dá na coletividade. Contudo, respeita a individualidade de cada um, pois somos todos sujeitos únicos e nossa cultura precisa ser preservada e também expandida.

Para que possamos questionar a nossa própria prática, Schön (1998) propõe alguns pontos para uma reflexão crítica:

- a) Descrever: o que eu faço? O que eu penso? Segundo o autor, o próprio fato de querer responder a essas questões já significa também querer reorganizar, repensar a experiência de ensinar para uma análise futura, para seu entendimento e para a valoração dos nossos atos;
- b) Interpretar: o que é isso? Nesse ponto, Schön (1998) sugere que o docente descubra quais são os princípios que baseiam suas ações e que ele investigue quais são os paradigmas que o conduzem a fazer o que faz e da maneira como o faz;
- c) Confrontar: como cheguei a ser assim? Essa pergunta questiona as teorias que baseiam a prática docente. Ao compreendermos nossos atos e encaixá-los em um contexto, descobrimos se estamos agindo somente de acordo com o senso comum, se estamos agindo como agia algum antigo professor que conhecemos ou se estamos, de fato, teoricamente embasados em tudo aquilo que fazemos;
- d) Reconstruir: como posso mudar as minhas ações? Reconstruir quer dizer colocar-se numa posição humilde e reconhecer que ensinar não é uma prática imutável, mas sempre sujeita a contestações e a atualizações.

Reconstruindo suas ações, o professor decide o que é melhor ou não, o que funciona com este ou com aquele grupo, assumindo, assim, o controle sobre essas ações e embasando-as teoricamente, o que aproxima a teoria da prática e as palavras das ações. Dessa forma, ele poderá tornar-se um verdadeiro investigador. A Figura 04 resume os pontos que oportunizam a reflexão crítica segundo Schön (1998).

Figura 04: Pontos que oportunizam a reflexão crítica



Fonte: Elaborada pela autora a partir de Schön (1998).

Na mesma direção, de acordo com Nóvoa (2009), as dimensões que caracterizam um bom professor passam pelo conhecimento, pela cultura profissional, pelo tato pedagógico, pelo trabalho em equipe e pelo compromisso social. Dessa forma, o autor advoga em torno de uma formação baseada na práxis, para “dentro” da profissão, como já aludi nas páginas anteriores. Segundo ele, temos muito a aprender com a formação dos médicos, que, após formados, se submetem a um período de residência, trabalhando com o auxílio e sob a orientação de um profissional mais experiente.

Alguns autores como Lüdke e Boing (2004) denunciam que a profissão docente no Brasil dá sinais de precarização e de baixo prestígio. Os mesmos autores questionam: “De que profissão estamos falando quando tratamos do magistério?” (LÜDKE; BOING, 2004, p. 1161). Me arrisco a dizer que, após a pandemia do Coronavírus, este é mais um fenômeno a ser considerado: podemos perceber uma (re)valorização do profissional docente. Essa percepção talvez não seja a mesma em todos os lugares, contudo, a edição de outubro de 2021 da Revista Ensino Superior (RES)¹⁵, que ouviu 1.301 responsáveis que responderam por um total de 1.846 crianças e

15 Disponível em: < <https://revistaensinosuperior.com.br/valorizacao-professores-pos-pandemia/> >

adolescentes com idades entre 6 e 18 anos da rede pública, em todas as regiões do país, confirma essa tendência. De acordo com a reportagem,

Mesmo com as aulas remotas, 67% dos responsáveis sentem que os professores são mais respeitados pelos alunos do que antes da pandemia. São eles também a principal ponte entre escola e família. O estudo mostra que 73% das famílias afirmam que o principal apoio no retorno às aulas presenciais vem do contato com os docentes, que estão disponíveis para sanar as dúvidas. Esta percepção ocorre em todas as regiões do país, com poucas variações: Sul (80%), Centro-Oeste (75%), Nordeste (73%), Sudeste (70%) e Norte (69%). Esta proximidade com os professores ocorre principalmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (82%), e cai nos Anos Finais (69%) e Ensino Médio (62%) (RES, 2021).

Outra evidência consiste em uma notícia veiculada pela página da Associação Nacional de pesquisadores em Educação (Anped)¹⁶ no mês de maio de 2022: segundo a reportagem, uma pesquisa revela que oito em dez pessoas são contrárias a que pais tenham o direito de tirar seus filhos da escola para ensiná-los em casa. A pesquisa denominada Educação, Valores e Direitos foi coordenada pelas organizações Ação Educativa e Cenpec, e realizada pelo Centro de Estudos em Opinião Pública (Cesop/Unicamp) e Instituto Datafolha. “Para 78% dos entrevistados, os pais não devem ter o direito de tirar seus filhos da escola e ensiná-los em casa. Nove em cada dez pessoas concordam que as crianças devem ter o direito de frequentar a escola mesmo que seus pais não queiram” (ANPED, 2021).

Ao que tudo indica, antes da pandemia, o número de pais a favor dessa modalidade de ensino era mais expressivo. Contudo, após o período de fechamento das escolas, parece haver mudado esse número, o que pode indicar uma (re)valorização do papel do professor na educação das crianças.

Neste sentido, Nóvoa e Alvim (2021) entendem que o papel docente é de fundamental importância, especialmente no que tange a três aspectos: O papel dos professores na construção de um espaço público comum da educação; O papel dos professores na criação de novos ambientes escolares; O papel dos professores na composição de uma pedagogia do encontro. Sobre a construção de um espaço público comum da educação, os autores ponderam:

O contrato entre a escola e a sociedade, estabelecido no final do século XIX, tem de ser revisto. A Covid-19 já o revogou. É preciso pensar o que designamos por capilaridade educativa, metáfora que procura traduzir uma distribuição da educação por diferentes espaços e tempos. Todavia, essa capilaridade deve assentar em duas bases: o comum e a convivialidade; melhor dizendo, a construção do comum e a construção da convivialidade (NÓVOA, ALVIM, 2021, p. 9).

A melhor forma de convívio, segundo os autores, consiste na colaboração, na coletividade, no convívio com a diversidade, por meio de novas articulações entre família, escola e sociedade. Para tanto, é preciso (re)valorizar a escola e o professor, já que este é o grande construtor deste espaço público comum: “é preciso dizer que a “casa” é o contrário da “escola”” (NÓVOA, ALVIM, 2021, p. 6).

O papel dos professores na criação de novos ambientes escolares está ligado à metamorfose da escola: “O mais importante é construir ambientes escolares propícios ao estudo e ao trabalho em conjunto. Aprender não é um ato individual, precisa dos outros” (NÓVOA, ALVIM, 2021, p. 8). Dessa forma, o novo ambiente escolar que se pretende pode se inspirar em laboratórios, em ateliês, oficinas, mas sempre na esteira da práxis que já aludi aqui nesta obra, ou seja, cunhada na reflexão e no diálogo com a teoria. Nóvoa e Alvim (2021, p. 9) assim definem o papel do professor nesta empreitada:

Os novos ambientes escolares não surgirão espontaneamente. Os professores têm um papel essencial na sua criação. Graças ao seu conhecimento próprio e à sua experiência profissional, têm uma responsabilidade maior na metamorfose da escola. Para isso, devem fazer apelo às suas capacidades de colaboração e construir pontes, dentro e fora da profissão, na escola e na sociedade.

16 Disponível em: <<https://anped.org.br/news/na-contramao-do-homeschooling-populacao-defende-o-direito-de-criancas-frequentarem-escola>>

Formação e prática docente: implicações sobre o ensino e a aprendizagem

Este papel do professor me faz lembrar o que já escrevia Anísio Teixeira, no ano de 1963, quando a maioria dos leitores desta obra ainda não havia nascido:

O mestre de amanhã teria, com efeito, de ser treinado para ensinar basicamente as disciplinas do pensamento científico, ou seja, a disciplina do pensamento matemático, a do pensamento experimental, a do pensamento biológico e a do pensamento das ciências sociais, e com fundamento nessa instrumentação da inteligência contribuir para que o homem ordinário se faça um aprendiz com o desejo de continuar sempre aprendendo, pois sua cultura não é intrinsecamente dinâmica mas está constantemente a mudar-lhe a vida e a obrigá-lo a novos e delicados ajustamentos. (TEIXEIRA, 1963, p. 147).

Por fim, o papel dos professores na promoção de uma pedagogia do encontro baseia-se, segundo Nóvoa e Alvim (2021) em seis aspectos:

1. Primeiro – a pedagogia consiste em uma relação entre pessoas e, como tal, necessitamos do outro;
2. Segundo – sem conhecimento não existe ensino e cabe ao professor aproveitar todas as oportunidades, mesmo que inusitadas, com uma intencionalidade pedagógica;
3. Terceiro – a pedagogia precisa instigar a pesquisa, a experimentação e valorizar a individualidade de cada ser;
4. Quarto – a pedagogia precisa buscar sentido no que estamos ensinando, levando em conta as vivências dos estudantes;
5. Quinto – a pedagogia do encontro implica em afetos, sentimentos, sem separar o saber do sentir;
6. Sexto – a pedagogia implica em reciprocidade e empatia, numa construção conjunta das aprendizagens.

Dessa forma, a (re)valorização docente passa também por uma (res)significação e afirmação da nossa identidade enquanto professores. Em torno da busca de uma identidade docente, Demo (2004) explica que toda ação pedagógica precisa estar assentada em concepções teóricas consistentes e não simplesmente no senso comum. Nesse sentido, o autor argumenta que, historicamente, o professor tem sido visto como o grande detentor do saber. Quando se refere à profissão professor, traz a noção medieval do “profeta” ou “sacerdote”, útil em termos de motivação pessoal (ainda que a vida de muitos professores seja dura), mas alerta que a carreira docente precisa passar pela profissionalização, baseada em direitos e deveres e não como porta-voz do conhecimento, numa relação fundamentalista. A relação entre professor e aluno não mais pode ser linear (vertical), girando somente em torno da aula, num processo de dominação, mas sim de autopoietica, baseada na pesquisa e na elaboração própria do aluno, abrindo-lhe horizontes emancipatórios. O professor também precisa aprender a aprender em seu campo profissional, pois quem não estuda não faz o aluno reconstruir seu conhecimento.

Estabelecendo as características de uma aula boa e uma aula ruim, Demo (2004) coloca os requisitos para a primeira: compromisso com a aprendizagem de quem dá a aula e de quem a escuta; elaborada, reconstruída, prescindindo de estudo continuado do professor; ser atraente, envolvendo os ouvintes; não ser longa demais. Exemplificando aulas úteis, cita: introdução, objetivando uma visão geral sobre o assunto; explicação, almejando aclarar conceitos e lançar questionamentos; arrumação, organizando os conceitos; conferência, usada frente a grandes públicos, como comunicações, aulas magnas e seminários; informação, podendo servir para comunicar direitos, deveres, novidades; exposição, que é aula clássica para expor assuntos, desde que não de modo reprodutivo; motivação, engajando e envolvendo o público.

Em contraponto, a aula ruim poderá ter inúmeras mistificações:

Formação e prática docente: implicações sobre o ensino e a aprendizagem

- a) a aula divertida, na qual há o perigo de que os alunos se divirtam mais do que aprendam;
- b) a aula com efeitos especiais sem fundamentação, que, por vezes, só preenchem o tempo;
- c) a aula muito eletrônica, devendo tomar-se cuidado com a cópia sem autoprodução;
- d) a aula como didática central, que cai no puro instrucionismo. Mais que envolver, a aula precisa atrelar-se à pesquisa e à elaboração;
- e) a aula autoritária, que torna o aluno mais subalterno que criativo;
- f) a aula rotineira, que repetitiva, por sua vez, tolhe dos alunos a oportunidade de serem críticos e criativos.

O questionamento com relação à aula consiste em alertar que, se ela não for reconstrutiva e interpretativa, o aluno comparece a ela não espontaneamente, já que o conteúdo pode ser acessado através da rede e se reproduz o que já foi produzido anteriormente. Referindo-se à educação bancária de Paulo Freire (1987), Demo (2004) menciona a aula “tributária”, instrucionista, vertical, cujo conteúdo deverá ser reproduzido na prova, em contraponto à aula participativa, libertadora, reconstrutiva e dinâmica, que conduz à autonomia do aluno.

No que tange à identidade docente, a ela deve pertencer o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo do qual já falamos aqui. Mesmo severamente banalizado nos dias atuais, Esteves (2010, p. 50) coloca como uma meta da educação, ainda que o entendimento sobre esse termo tenha trazido consigo algumas controvérsias. Referindo-o como “saber raciocinar bem, formular bons juízos e estar disponível para pensar de novas formas”, a autora o relaciona a um meio para uma aprendizagem significativa e válida e como o respeito pelas pessoas, a autossuficiência e iniciação nas tradições racionais do conhecimento, requisito para uma vivência democrática. Há que questionar o que distingue o aluno que tem um senso crítico e reflexivo daquele que simplesmente pensa, o que seria uma compreensão mais alargada do mundo, num movimento intelectual autônomo, no qual o sujeito questiona o seu entorno ao mesmo tempo em que se auto questiona, problematizando a realidade de maneira flexível e colocando hipóteses para a compreensão e a resolução dos fenômenos.

Como podemos perceber, a identidade docente, portanto, transcende a simples formação técnica, abarcando também saberes pedagógicos e um sentimento de profissionalidade. Nesse sentido, Lüdke e Boing (2004) concordam em quatro critérios comuns a todas as profissões: a) uma profunda base de conhecimentos gerais e sistematizados; b) o interesse geral acima dos próprios interesses; c) um código de ética controlando a profissão pelos próprios pares; e d) honorários como contraprestação de um serviço e não a manifestação de um interesse pecuniário.

Ainda sobre a identidade da profissão docente, Lüdke e Boing (2004) elaboraram uma lista de fragilidades que correm contra a afirmação da identidade dessa profissão: a entrada e saída da profissão, sem o controle dos seus próprios pares; a falta de um código de ética próprio; a falta de organizações profissionais fortes, inclusive sindicatos, a constatação de que a identidade categorial dos professores foi sempre bem mais atenuada, isto é, nunca chegou a ser uma categoria comparável à de outros grupos ocupacionais.

A melhora nas condições do trabalho docente, segundo Morgado (2011), passa por três fatores indispensáveis: competência profissional, identidade profissional e profissionalidade docente. Dessa forma, as questões da identidade profissional e da profissionalidade mostram-se atreladas à qualidade desse trabalho do professor. Dessa forma, os desafios que hoje se colocam em nível curricular carecem de professores com capacidades de iniciativa e de decisão, não só em termos de gestão curricular, mas também no domínio da concepção e realização de projetos, do recurso a metodologias inovadoras e a estilos de ensino que permitam adequar os processos de ensino-aprendizagem às

características, motivações e ritmos de aprendizagem dos alunos com que trabalham (MORGADO, 2011). Assim, podemos perceber que a identidade profissional docente transcende o nível das competências técnicas, articulando-se também com o desenvolvimento de competências, habilidades, atitudes, valores e emoções.

Nesse sentido, tanto na formação docente, como nas práticas pedagógicas, diversos autores que já citei aqui anuem (DEMO, 2004; MASETTO e GAETA, 2013; ESTEVES, 2010; NÓVOA, 2009; GÜLLICH, 2012, entre outros) que o desenvolvimento do trabalho colaborativo está em conexão com o desenvolvimento da reflexão, uma vez que os debates em grupo permitem a articulação de experiências pessoais e partilhadas. Referindo-se ao perfil do professor do século XXI e sua postura reflexiva, assim como Nóvoa (2009), Demo (2004), Nogaro e Silva (2015), entre outros, referem que o profissional de hoje, pelas exigências de sua prática, é um profissional que toma decisões, que precisa ser flexível, livre de preconceitos, comprometido com sua prática, refletindo sobre ela. A reflexão acaba convertendo-se em um recurso a mais para o grupo.

Com relação à dimensão política, segundo Nóvoa (2009), essa é imprescindível ao exercício da docência, uma vez que o professor, ao entrar na sala de aula, não se despe de suas concepções e valores enquanto cidadão. Esse cidadão, ao privilegiar o debate, a reflexão e a crítica do entorno atual, concilia o técnico com o ético, de maneira a educar politicamente, preparando o aluno para as transformações tecnológicas e globais da sociedade contemporânea e para atuar na sua comunidade enquanto cidadão e profissional. Nesse mesmo viés, Nóvoa (2009) diz que faz parte do *ethos* do professor a comunicação com o público, assumindo sua responsabilidade enquanto cidadão político e não colocando-se em uma posição neutra. Segundo Nóvoa (2009, p. 12), “educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade. Hoje, a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola”.

O poder da educação para transformar a realidade das pessoas é conhecido. Temos muitos exemplos mundo afora, desde a menina Malala Yousafzai¹⁷, a paquistanesa que desafiou os talibãs, até experiências como a de Angicos, no Brasil, quando Paulo Freire, ao colocar em prática seu método de alfabetização de adultos, alfabetizou trezentas pessoas de um vilarejo no Rio Grande do Norte em 40 horas de estudos¹⁸.

Nogaro e Silva (2015, p. 58) insistem em advertir que o processo de tomada de consciência por parte dos docentes é uma transformação lenta, rompendo com as ideologias, consideradas como modelo, instaladas e acatadas há muito tempo. Assim, o professor precisa estar “consciente de suas ações para a edificação do verdadeiro ensino reflexivo, buscando promover condições para o aparecimento de agentes ativos para o desenvolvimento de uma sociedade mais humanizadora e responsável por suas ações”. Assim, o conhecimento profundo de cada um desses saberes colabora, como esclarece Cunha (2007), com a formação da identidade e profissionalização docente,

17 Para quem não se lembra da história da pequena heroína Malala Yousafzai, ela é uma paquistanesa que, aos quinze anos, desafiou os talibãs por defender a educação feminina no seu país. Foi baleada na cabeça após sair da escola, mas sobreviveu. É ganhadora de diversos prêmios, sendo inclusive cotada para o Nobel da Paz. Mais informações em: <<https://g1.globo.com/mundo/noticia/2013/10/saiba-quem-e-malala-yousafzai-paquistanesa-que-desafiou-os-talibas.html>>.

18 “Uma das maiores realizações de Freire no Brasil ocorreu em 1963, quando o pensador comandou uma equipe de professores que criaram uma escola de alfabetização, numa pequena cidade do sertão do Rio Grande do Norte, chamada Angicos. Povoado bastante desconhecido, pobre e com alta taxa de trabalhadores analfabetos, Angicos passou por um processo que entrou para a História como revolução. Na mão de Freire, 300 adultos, moradores da cidade foram alfabetizados em 40 horas de estudo. O objetivo não era criar simplesmente leitores, mas estimular o pensamento político e filosófico, a ser usado na vida. Também utilizar na geração de novos empregos mais salubres, no ensino dos direitos do cidadão e, ainda, render direitos ao voto”. (Lembrando que o direito ao voto era restrito às pessoas alfabetizadas naquela época). Fonte e mais informações em: <<https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/revolucao-de-angicos-paulo-freire-poe-em-pratica-seu-projeto-pedagogico-em-1963-no-rio-grande-do-norte.phtml>>

uma vez que evita que se tome a docência a partir de ideias preconcebidas e baseadas no senso comum sobre o ofício de ensinar.

Nesse sentido, Kuenzer (1999, p. 166) observa que as políticas de formação de professores precisam levar em conta as diferentes posições, construindo “consensos possíveis entre os profissionais e suas representações e entre essas e o governo, de modo a superar, tanto quanto possível, as ideologias, articulando-se às propostas às suas intencionalidades e vislumbrando suas consequências”, para que posições políticas possam ser assumidas com base em sólida fundamentação acadêmica, que, mesmo provisória, incorpore o conhecimento historicamente acumulado sobre o tema.

Nas reflexões de Brandão (2002, p. 71), percebemos o quanto essa nova postura docente pode, por vezes, parecer estranha ao próprio educador, já que estamos “tão atrelados a uma pobre imagem do sentido de ser educador, que um “recolocar a educação em seu verdadeiro lugar” parece, de vez em quando, uma espécie de aventura romântica, quixotesca mesmo”. Ainda assim, percebemos que a nova geração de docentes que estamos formando possui um sentido muito mais apurado de formação política, o que se evidencia através das intervenções e produções, mostrando acentuada maturidade no campo político. Acredito que a constante exposição dessa geração ao campo de trabalho, seja por meio da curricularização da extensão, seja devido ao redesenho curricular voltado para a práxis, tem muito a ver com essa percepção.

2.5 Formação continuada e gestão democrática

Gracindo (2007, p. 35) coloca como elementos constitutivos da gestão democrática a “participação, autonomia, transparência e pluralidade”, considerando enquanto instrumentos as instâncias diretas e indiretas de deliberação, como os conselhos e similares, promovendo espaços de participação e de criação da identidade deste sistema de ensino e da escola. A autora destaca, ainda, os envolvidos como geradores de participação, corresponsabilidade e compromisso. “A participação é, portanto, condição básica para a gestão democrática: uma não é possível sem a outra” (GRACINDO, 2007, p. 36). Para que este sistema funcione, o responsável, ainda que pelo senso comum, é o diretor da escola, porque “de acordo com a lei, é o diretor quem vai responder em última instância pelo bom funcionamento da instituição [...] que deve estar comprometido com os objetivos da escola” (COCCO e SUDBRACK, 2014, p. 123-129), sem deixar de criar um ambiente propício à participação, no qual todos se sintam envolvidos. Neste sentido, Cossio et al. (2010) referem que as decisões não podem estar restritas à direção ou aos professores, fazendo com que a burocracia seja um entrave à participação. Mesmo que pela representatividade, na qual alunos são representados pelo Grêmio Estudantil, os pais pelo Círculo de Pais e Mestres e/ou pelo Conselho Escolar, os professores e funcionários, todos deverão participar. Esta segunda possibilidade de *educar o cidadão* para a participação, através da gestão democrática, inspirou-nos a buscar investigações a respeito, algumas das quais destacamos a seguir.

Um estudo foi realizado por Abdian e Hernandez (2012) no sentido de propor um espaço de formação em serviço para gestores escolares de uma rede municipal no interior de São Paulo. As dificuldades começaram pela administração do município alvo que não se mostrou favorável, fazendo com que fosse procurada outra cidade para o desenvolvimento do projeto. As autoras destacam nesta pesquisa sua preocupação de não trabalhar com uma prática de “domesticação nem de transmissão” (ABDIAN e HERNANES, 2012, p. 152), mas seguindo os preceitos da dialogicidade da pedagogia freireana. A proposta, portanto, era a de constituir um grupo de trabalho e estudo que permitisse a interação, o diálogo e a problematização, gerando aprendizagens. Neste contexto, relatam que sentiram grandes dificuldades, em duas dimensões: em primeiro lugar, quanto à própria concepção de pluralidade,

no sentido de não interferir e de aceitar as diferentes pluralidades trazidas ao grupo; em segundo lugar, a resistência e receio de muitos gestores e professores em relação ao incentivo da participação dos pais e demais sujeitos da comunidade escolar no espaço decisório. Ainda, se depararam com a estranheza dos participantes, que desde sempre estavam acostumados a receber o material de formação pré-formatado e “carga horária definida *a priori* e que não privilegiam o diálogo com os sujeitos da ação” (ABDIAN, HERNANDES, 2012, p. 155 – grifo das autoras). Além disso, apuraram uma grande dificuldade de as diretoras descentralizarem suas ações e falas, e a resistência de todos, de uma maneira geral, para conceberem o trabalho escolar em uma modalidade participativa. Em muitas escolas obtiveram êxito, mas permaneceu registrado em todo o desenvolvimento do trabalho e inclusive pelas diretoras envolvidas, o desafio que representa o convencimento de que “é possível repensar e ressignificar as práticas no interior da organização escolar pelos seus diferentes integrantes.” (ABDIAN, HERNANDES, 2012, p. 158).

Outro trabalho de investigação que merece registro parte de Nóbrega (2012), que teve como alvo um conselho escolar de uma escola municipal de Solânea, no estado da Paraíba. Através de observações e entrevistas com os conselheiros escolares, constatou que aproximadamente metade dos membros deste colegiado não tinha conhecimento do próprio estatuto da entidade, denotando dificuldade expressiva para compor a integração entre o saber e a ação prática. O autor aferiu que 57% dos membros desconheciam o regimento da escola e o regimento do próprio conselho. Além disso, somente 14% dos entrevistados citaram conhecimento sobre a participação estudantil. Sobre a periodicidade de reuniões ordinárias do conselho escolar, ainda segundo a investigação de Nóbrega (2012), 57% das entrevistadas responderam que são bimestrais e 43% que são semestrais, e 57% admitiu que o órgão precisa melhorar a sua atuação. Observamos, a partir dos dados apurados pelo pesquisador, que existe uma discrepância de entendimento entre os membros do conselho escolar com relação à compreensão de sua real função, gerando dúvidas, inclusive, sobre a efetividade do trabalho realizado. De uma maneira geral, percebemos que muito se fala sobre gestão democrática, mas como pudemos apurar, na prática cada órgão do sistema escolar (Grêmio Estudantil, Círculo de Pais e Mestres, Conselho Escolar e outros) permanece em sua própria instância, aprovando (ou não) projetos pré-estabelecidos pela direção da escola, que normalmente dizem respeito aos eventos a serem realizados.

Mais um trabalho de investigação que aqui referimos é o realizado por Paro (1992) em uma escola pública localizada em um bairro da periferia na zona Sul da cidade de São Paulo. Naquele estabelecimento de ensino o pesquisador encontrou muitos conflitos e interesses contraditórios entre os sujeitos da comunidade escolar. De parte dos gestores, professores e demais funcionários, houve depoimentos muito negativos com relação aos pais (considerando-os desinteressados pelo desempenho escolar dos filhos e agressivos) e também com relação aos próprios alunos (referindo-se a eles como desinteressados e indisciplinados). Neste sentido, o autor faz uma consideração muito importante sobre o juízo que muitos gestores, professores e até a comunidade em geral tem da escola da periferia:

Este aspecto é de extrema relevância já que tal concepção acaba se refletindo no tratamento dispensado aos usuários no cotidiano da escola. No relacionamento com os pais e outros elementos da comunidade, quer em reuniões, quer em contatos individuais, a postura é de paternalismo ou de imposição pura e simples, ou ainda a de quem está “aturando” as pessoas, por condescendência ou por falta de outra opção (PARO, 1992, p. 265).

O autor ainda alerta que a escola, no que se refere ao seu *staff*, acaba tutelando essas pessoas, como se elas não fossem cidadãos por inteiro. E mais grave: esse comportamento afeta também o trabalho pedagógico, no qual a criança acaba sendo encarada como um *obstáculo* à educação e não como um *sujeito* da educação. Em entrevista realizada com uma ex-professora da escola, esta declarou ao pesquisador que a maneira como é conduzido o trabalho afasta os pais e não os atrai ao ambiente escolar, já que estes somente ouvem críticas com relação ao comportamento

e à aprendizagem dos filhos numa concepção completamente depreciativa, sem nenhuma sugestão de como poderia melhorar, o que acarreta que a comunidade acabe diminuindo ainda mais seu autoconceito. Outros, ao perceberem o preconceito com o qual são tratados, afastam-se definitivamente. Ponto importante apontado por Paro (1992) nessa investigação é que, quando questionada sobre a questão da participação, a gestora se disse completamente a favor, mas no decorrer da entrevista refere que “*permite* a participação, quando há iniciativa dos professores, por exemplo, mas esta participação não se refere à partilha nas decisões” (PARO, 1992, p. 266), senão apenas no âmbito dos eventos da escola. O autor constatou que, às vezes, “a maior potencialização dos membros da comunidade para opinarem e reivindicarem maior espaço na tomada de decisões na escola parece constituir motivo para se evitar que a população participe mesmo na execução.” (PARO, 1992, p. 268).

Fica evidente que, apesar do discurso corrente, a questão da participação ainda sofre muitos entraves, principalmente no que se refere à *gestão* do pedagógico, seja pela alegação do baixo nível de escolaridade da comunidade, seja pela ignorância que lhe é atribuída, mas ainda assim a escola cobra desses mesmos pais o assessoramento aos filhos no sentido da *execução* do pedagógico. A alegação de que os pais não possuem condições técnicas de participar da gestão acabaria por reduzir a administração escolar ao seu componente estritamente técnico, quando na verdade a contribuição da comunidade deve ser de natureza *política*. A comunidade precisa participar e

Para isso, o importante não é o seu saber técnico, mas a eficácia com que defende seus direitos de cidadão, fiscalizando a ação da escola e colaborando com ela na pressão junto aos órgãos superiores do Estado para que este ofereça condições objetivas possibilitadoras da realização de um ensino de boa qualidade (PARO, 1992, p. 270).

Desta forma, temos uma dupla via na questão da não-participação: a comunidade se omite, porque está convencida de que não será ouvida. A escola, por sua vez, diz que a comunidade é omissa e ignorante demais para participar, afastando-a ainda mais. Como, então, poderemos *educar o cidadão* para a participação? Neste sentido, Weyh (2011, p. 67) ensina que “a participação produz como efeitos o conhecimento, o domínio de relações e competências para interferir nos processos sociais. De espectadores, as pessoas passam a sujeitos comprometidos com a coisa pública.” Em estudo realizado sobre o Orçamento Participativo, o pesquisador apurou que o cidadão acaba ensinando ao governante a prestar mais atenção às demandas populares. Em nossa concepção, o mesmo poderia ocorrer na comunidade escolar, se a esta fosse possibilitada a chance de opinar e *permitida* a sua verdadeira participação nos processos decisórios.

Com relação aos fatores condicionantes imediatos da participação da comunidade na gestão democrática, Paro (1992) refere os seguintes elementos:

1) condicionantes econômico-sociais, ou as reais condições de vida da população e a medida em que tais condições proporcionam tempo, condições materiais e disposição pessoal para participar; 2) condicionantes culturais, ou a visão das pessoas sobre a viabilidade e a possibilidade da participação, movidas por uma visão de mundo e de educação escolar que lhes favoreça ou não a vontade de participar; 3) condicionantes institucionais, ou os mecanismos coletivos, institucionalizados ou não, presentes em seu ambiente social mais próximo, dos quais a população pode dispor para encaminhar sua ação participativa (p. 271).

Destes elementos podemos depreender que, como já referido, é preciso que a escola crie um ambiente favorável à participação como, por exemplo, flexibilizando os horários das reuniões para que a comunidade possa comparecer. Por outro lado, a escola precisa deixar de lado a sua tradição autoritária, o que faz com que as pessoas simples sintam receio e nem cogitem a participação no processo de decisões. Neste sentido, a pesquisa de Paro (1992, p. 277) averiguou que “Numa sociedade em que o autoritarismo se faz presente, das mais variadas formas, em todas as instâncias do corpo social, é de se esperar que haja dificuldade em levar as pessoas a perceberem os espaços que podem ocupar com sua participação”.

Formação e prática docente: implicações sobre o ensino e a aprendizagem

Para Gadotti (2013) a participação popular é inerente à noção de democracia, constituindo-se como um pressuposto da cidadania. A Constituição Federal de 1988 possibilitou a instituição da participação popular, porém, sua efetiva implantação está condicionada a mecanismos apropriados para o seu exercício. Torna-se necessário, então, o fornecimento de informações aos cidadãos, essenciais para a defesa dos direitos e a participação na conquista de novos horizontes. Numa visão transformadora, a participação popular objetiva a construção de uma nova sociedade, mais justa e solidária, voltando ao ponto que discutíamos no início deste tópico: o de *educar o cidadão* para a participação através da própria prática desta participação. É preciso, porém, oportunizar-lhe esta participação, como refere Lima (2005, p. 76), a participação democrática se dá por meio da oportunização dessa referida participação:

É pela prática da participação democrática que se constrói a democracia. É decidindo através da prática da participação que se aprende a participar e que se adquirem os saberes indispensáveis, a confiança necessária à expressão e à luta política, a *coragem cívica* que nos impele a correr os riscos inerentes à participação activa.

A gestão democrática, portanto, tem grande relação com a formação continuada de qualidade. Quando um grupo trabalha junto, atua junto e busca crescer junto, tendo como *locus* a comunidade na qual se insere a instituição educacional, o crescimento também é coletivo e as vitórias são de todos. E isso inclui toda a comunidade, inclusive as famílias dos estudantes.

No próximo capítulo vamos refletir um pouco sobre a prática docente. O docente de hoje é o mesmo de tempos passados? Quais são as características do docente do futuro?

3 A PRÁTICA DOCENTE ONTEM, HOJE E AMANHÃ

“Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro antes que foi velho e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente” (FREIRE, 1996, p. 15 – *Pedagogia da autonomia*)

Ainda que nesta obra esteja utilizando as expressões prática docente e prática pedagógica como sinônimos, preciso fazer uma pequena distinção, como já antes referi. Eu explico: considero que qualquer prática que venha de parte do professor ou da professora, em uma situação de escolarização, pode ser considerada prática docente. A prática pedagógica, contudo, é considerada aquela que, na esteira da reflexão e do diálogo, vai ao encontro das necessidades de aprendizagem dos estudantes (FRANCO, 2016). Justifico a utilização dos termos enquanto sinônimos: na contemporaneidade não se justifica nenhuma prática docente, se esta não for pedagógica no seu sentido *neto*, ou seja, se não levar à aprendizagem dos estudantes, passando pelo processo de ação-reflexão-ação.

A reflexão, portanto, é parte indispensável à docência, em um processo de compreensão de si mesmo, de sua forma de atuar pedagogicamente, já que, para além da formação, o docente não se despe de suas crenças e costumes socialmente incorporados, o que chamamos de pressupostos epistemológicos.

A palavra epistemologia provém do grego e significa: *episteme* = conhecimento certo, ciência; *logos* = discurso. Desta forma, podemos dizer que o termo epistemologia designa o ramo da filosofia que se ocupa das hipóteses, conceitos e princípios do conhecimento científico. De acordo com Japiassu (1979), o vocábulo epistemologia possui um conceito bastante flexível, podendo ser empregado para designar uma teoria geral do conhecimento, bem como a gênese e a estrutura dos conhecimentos científicos. Em suas palavras, encontramos a seguinte definição: “Por epistemologia, no sentido amplo do termo, podemos considerar o estudo metódico e reflexivo do saber, de sua organização, de sua formação, de seu desenvolvimento, de seu funcionamento e de seus produtos intelectuais” (JAPIASSU, 1979, p. 16).

Desta maneira, quando nos referimos aos pressupostos epistemológicos, estamos nos debruçando de maneira profunda sobre a discussão dos fundamentos de uma determinada disciplina. Portanto, a epistemologia da docência analisa a natureza e a crença que rege os procedimentos didático-metodológicos e de conteúdos, e do conhecimento sobre essa profissão, sobre como ela foi e ainda é pensada e como cada profissional dessa área atua. Como se pode perceber, trata-se de uma tarefa bastante complexa, uma vez que distintas variáveis como o período histórico e as influências socioculturais (e, mais recentemente, econômicas e políticas), também intervêm na forma de encarar a docência.

Historicamente, o docente sempre esteve responsável por ensinar, aspecto que por muito tempo foi considerado de forma independente da aprendizagem. O método de ensino por volta do século XVIII era o monitorial ou mútuo, ou seja, o professor ensinava o conteúdo a alunos que tinham mais facilidade em aprender o conteúdo. Esses alunos, os monitores, repassavam o conhecimento aos alunos que tinham mais dificuldades. O método, que também levava o sobrenome de seu criador, o inglês Joseph Lancaster, permitia que um só professor atendesse a mais de 100 alunos de uma só vez. Esse professor ficava sentado a uma mesa que se encontrava sobre uma espécie de plataforma, de forma que tinha uma visão geral da sala. Somente os monitores podiam aproximar-se da mesa e falar com o professor. Assim, cada monitor atendia um grupo de dez colegas (decúria). Isso significa

que o sistema organizado com um professor à frente do quadro negro e crianças em fileiras é mais recente.

De acordo com Barra (2013, p. 123), primeiramente eram utilizadas caixas de areia¹⁹ para o treinamento dos “debuxos”, ou seja, “[...] exercícios que treinavam os movimentos da mão e desenvolviam habilidade manual para o traço das letras e algarismos. Tais exercícios constituíam-se de riscos, rabiscos ou desenhos”. Depois, começou a ser introduzida a lousa, uma placa de pedra chamado ardósia²⁰, quando as crianças escreviam nelas e, em seguida, apagavam tudo para tornar a escrever²¹. O responsável pela introdução do emprego escolar da ardósia nas escolas primárias da Suíça teria sido Pestalozzi²². Mais tarde, esta tecnologia seria substituída pelo papel e pela pena.

De acordo com Manacorda (1997) e Hébrard (1995), é provável que tenham sido os Irmãos das Escolas Cristãs que criaram e difundiram o uso do quadro-negro. Com a invenção do quadro-negro, dá-se início à democratização do ensino:

Os frades das escolas cristãs inventaram um instrumento do qual ainda não deixamos de nos servir: o quadro-negro. Esta superfície mal pintada, sobre a qual, com um pedaço de calcário fácil de conseguir na mineração das adjacências, o aluno é capaz de traçar letras ou números, é duradoura porque pode ser apagada. É o suporte privilegiado do exercício quando este se torna uma prática não mais dos colégios elitistas, mas das escolas destinadas à instrução de todas as crianças (HÉBRARD, 1995, p. 6).

Dalcin (2018, p. 449) reconhece a importância de La Salle para a história da educação de forma geral:

Sua relevância para a História da Educação é inquestionável; atribuem-se a ele e a seus

-
- 19 “O decurião diria o nome da letra e os outros “meninos” escreveriam com os dedos sobre a areia. O “menino” capaz de “escrever e distinguir” as letras deveria sentar perto daquele que ainda não o soubesse, de sorte que este pudesse “copiar a forma das letras, vendo o outro fazellas”. Terminado o exercício da escrita, os meninos “descançarão até que a areia seja alisada pelo decurião com um bornidor, tal como se usa para bornir a roupa, ou de páo de semelhante forma”. O alisamento da areia eliminaria os traços. Para ser alisada com rapidez e perfeição, a areia deveria estar “bem sêcca”. Um “bornidor” era usado pelo decurião para alisar a areia de cada um dos alunos da classe. Isso gerava alguns problemas para o controle dos alunos que ficavam à espera do alisamento da areia. A solução para este problema era a substituição do “bornidor” por “huma taboa liza que faz o mesmo effeito, e previne que se tome emprestado sem licença para bornir a sua própria roupa, ficando desta sorte a classe sem ter o que fazer, por falta de ferro” (BARRA, 2013, p. 124).
- 20 “[...] a ardósia de uso arquitetônico era encontrada em cinco tipos de “modelo inglês” e cinco de “modelo francês”. No “modelo inglês”, as medidas de comprimento variavam entre o mínimo de 0,217 m e o máximo de 0,325 m; a largura, entre o mínimo de 0,160 m e o máximo de 0,222 m; a espessura ficava entre o mínimo de 2,5-3 mm e o máximo de 4 cm; o peso ia do mínimo de 0,258 kg ao máximo de 0,550 kg. Já o “modelo inglês” apresentava medidas maiores: o comprimento variava entre o mínimo 0,54 m e o máximo de 0,64 m; a largura mínima era de 0,27 m e a máxima, de 0,36 m; a espessura era de 5,5-6 mm (medida igual para todas); e o peso oscilava entre 2,448 kg e 3,868 kg” (BARRA, 2013, p. 123).
- 21 “O uso escolar da ardósia revela inconvenientes: afinal é dura, pesada e fria; e o “lápis” pesa e irrita os dedos pequenos das crianças. Criam-se novas formas de aperfeiçoamento da ardósia: fixação na mesa, enquadramento de madeira. Persistem inconvenientes de uso, introduz-se o quadro-negro, uma prancha de madeira de dimensões maiores suportadas por cavaletes, regulável por tarraxas na altura e inclinação da prancha, de superfície pintada de cor escura, para ser usada com giz, um material com mobilidade, isto é, portátil” (BARRA, 2013, p. 125).
- 22 “Nascido no século XVIII, Johann Pestalozzi foi um educador suíço que revolucionou a educação ao implementar a necessidade de um desenvolvimento infantil mais humanista e afetivo, tendo como complemento o apoio familiar. Discípulo de Rousseau, Pestalozzi foi um dos primeiros a pensar na libertação do povo através da educação e da agricultura. Generoso, passou a viver entre os camponeses a fim de aperfeiçoar o plantio e, assim, dar-lhes autonomia. Durante 5 anos abrigou crianças pobres em um asilo recriado em sua propriedade de Neuhof, ensinando-as e dando-lhes ocupações fáceis e instrutivas. Também abriu o asilo de Stanz, abrigando 400 órfãos de guerra. Assim, o sistema de ensino de Pestalozzi baseia-se principalmente em um desenvolvimento completo envolvendo as faculdades físicas, afetivas e psicológicas”.
Fonte: <<https://colegiopestalozzi.com.br/quem-foi-o-educador-suico-johann-heinrich-pestalozzi/>>

mestres-professores práticas escolares que permaneceram ao longo do tempo, a exemplo do ensino simultâneo, o uso do quadro negro, das sinetas como um exemplo de materialidade do controle do tempo escolar e, principalmente, a preocupação com o ensino das quatro operações, colocando o ensino da aritmética no mesmo patamar da leitura e da escrita.

Com o tempo, foi-se percebendo que “ensinar” centenas de crianças ao mesmo tempo a partir de uma tecnologia chamada quadro-negro, não resolveria os problemas da humanidade com relação à educação. Na verdade, por mais que se buscasse a memorização dos pontos de estudo e sua reprodução, ameaças e castigos físicos, nem sempre a aprendizagem acontecia. No ensino jesuítico, por exemplo, Paiva (2015) esclarece que o *Ratio Studiorum*²³ previa que, aos sábados ocorressem as sabatinas, uma espécie de prova oral sobre o conteúdo estudado durante a semana. Aqueles que não obtivessem êxito deveriam ser submetidos a castigos físicos. Os professores, inclusive, não deveriam dar muito espaço aos questionamentos ou às atividades práticas e/ou reflexivas: “Ou seja, o ofício de professor era um exercício constante das letras, da memorização e da arguição retórica, no nível da mediania, no qual não havia muito espaço para o livre pensamento e a exploração das ideias divergentes” (PAIVA, 2015, p. 212).

Para superar esse legado da memorização, da cultura do silêncio e da reprodução levamos séculos e ainda hoje lutamos contra esse modelo epistemológico. Hoje compreendemos que a prática pedagógica precisa levar à aprendizagem. Como em algum momento já salientei, o ensino somente se justifica quando, a partir dele, ocorre a aprendizagem. Dessa forma, poderíamos conceituar o ensino como um conjunto de práticas pedagógicas das quais o docente lança mão no sentido de mediar a compreensão do estudante com relação a determinado conteúdo, provocando uma construção própria, autoral, sobre a aplicabilidade desse conteúdo. Como vemos e como também já afirmei, o ensino somente se justifica se a aprendizagem ocorrer, ou seja, se houver essa compreensão e construção, pois, do contrário, se não houve aprendizagem, o ensino não ocorreu de fato. Daí que Nóvoa (2007, p. 9) insista tanto no papel do professor como de grande relevância para que a aprendizagem ocorra: “Na sala de aula, o professor é mais um organizador das diversas situações de aprendizagem”.

Contudo, para que o ensino de fato leve à aprendizagem há uma série de fatores influenciadores, não livres de complexidade, que precisam ser considerados. Aqui vou somente levantar somente três que considero mais relevantes: o contexto, o planejamento e a avaliação. O contexto no qual ocorre o ensino (e, como se espera, a aprendizagem também) precisa contemplar a tríade em torno da qual a atividade educativa se desenvolve: o docente, os estudantes e o conteúdo. Aqui coloco “os estudantes” (no plural) porque caberá a eles o protagonismo, colaborativamente, provocados pela atividade pedagógica docente. Esta atividade pedagógica, levando em conta o que os estudantes já conhecem e os recursos disponíveis, vai proporcionar a interação com o conteúdo. Com relação ao docente, como já vimos, sua postura terá que ser reflexiva e aberta para que sejam levadas em conta

23 Foi o tratado pedagógico seguido pelos jesuítas. Negrão (2000) explica que, pela inexperience dos professores, os jesuítas sentiram a necessidade de normatizar o trabalho nos colégios, o que exigiu a codificação do Plano de Estudos da Companhia de Jesus - o *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu* -, redigido por comissões de destacados jesuítas, sob a direção do Geral da Ordem, P. Acquaviva, submetido a várias análises e alterações, até adquirir forma definitiva e obrigatoriedade em 1599, após 15 anos de minuciosos estudos. O cerne do ordenamento era garantir a uniformidade de procedimentos, de mente e coração dos educadores jesuítas e dos alunos, para a consecução dos objetivos propostos, opondo-se à turbulência desencadeada pelo movimento reformista do século XVI. O *Ratio Studiorum*, como se denomina abreviadamente, permaneceu por quase dois séculos, até a supressão da ordem, em 1773, quando o Papa Clemente XIV proibiu a Companhia de Jesus de atuar em seus colégios. Posteriormente, o Papa Pio VII, em 1814, restaurou a ordem, tendo o superior-geral nomeado uma comissão para elaborar uma revisão no *Ratio Studiorum*, cujas análises foram concluídas em 1832, apresentando-se uma nova versão, com 29 conjuntos de normas, exatamente um a menos que a versão de 1599.

as vivências e os conhecimentos prévios dos estudantes, despertando-lhes a curiosidade para aprender. Estes, por sua vez, precisam também compreender que o seu papel enquanto estudantes é o de participar ativamente e colaborativamente nas atividades que estão sendo propostas. Por fim, o conteúdo deve fazer sentido para o estudante, estando baseado na prática, como explica Nóvoa (2007, p. 14):

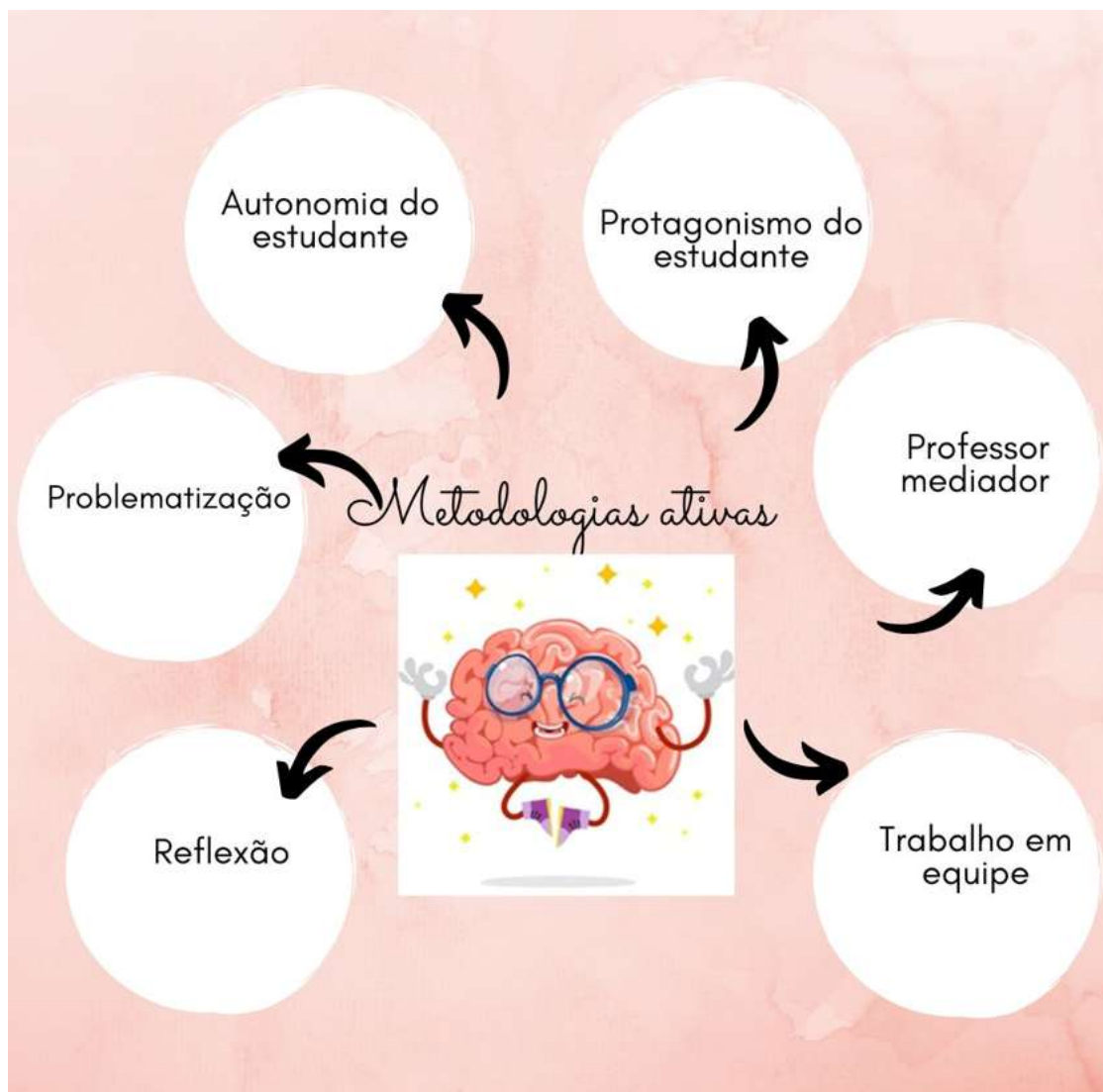
É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente.

Dessa forma, se o docente não se sente preparado, precisa buscar formação e, mais do que nunca, amparar-se com seus pares para qualificar a sua prática pedagógica. Como sabemos e já comentamos aqui, a prática colaborativa sempre funcionará melhor do que se trabalharmos sozinhos.

O planejamento, enquanto fator influenciador de um ensino que leva à aprendizagem, não pode ocorrer de forma isolada, sem levar em conta o seu cenário, ou seja, sem considerar o contexto e os sujeitos nele envolvidos. Ele deve contemplar a formação de grupos de trabalho com objetivos comuns, liderados pelo docente. Assim, formam-se parcerias de co-responsabilização pelo aprendizado. Na contemporaneidade, diversos autores (MORÁN, 2015; NÓVOA 2007, 2009, 2021, entre outros) sugerem o uso das tecnologias digitais, dinâmicas de grupo e estratégias que permitam, além da participação dos estudantes, o contato com a realidade da sua futura área de atuação ou, pelo menos, que o planejamento permita simulações neste sentido. As dinâmicas de grupo e a mediação pedagógica são também defendidos por Zabalza (2006), o qual delega grande importância ao ato pedagógico pautado no diálogo. Levando em conta a complexidade da prática educativa, somente poderemos realizar um processo de ação-reflexão-ação significativo, se tivermos elementos teóricos para tal. Nesse sentido, Libâneo (2010, p. 136) delega grande importância à identidade científica, chegando a defender que deveria existir uma formação para o “cientista da educação, aquele que realiza estudos de teoria educacional, pensa questões educacionais e se capacita para exercer tarefas” relacionadas com a docência, com o planejamento e com a avaliação.

Estas formas de interação por meio do trabalho pedagógico são também chamadas de metodologias ativas, ou disruptivas, na medida em que rompem com o que normalmente se costuma realizar como prática docente. Nessa perspectiva, as metodologias ativas podem ser definidas como “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, p. 28)”. Como fica claro, trata-se de buscar a aprendizagem por meio de um ensino baseado na prática. Ainda de acordo com a autora, as atividades pedagógicas baseadas em metodologias ativas devem basear-se em quatro características principais: o protagonismo do estudante, a atitude docente mediadora, a promoção da autonomia do estudante e o estímulo à problematização, à reflexão e ao trabalho em equipe. Para não esquecermos, elaborei a figura 5, que segue.

Figura 05: Características das metodologias ativas



Fonte: Elaborada pela autora, baseada em Berbel (2011).

Com relação ao protagonismo do estudante, que vai demandar atitude autônoma, Benatti e Jung (2022, p. 44) entendem que esta é uma via de mão dupla, ou seja, tanto o docente precisa oportunizar este papel, como o estudante também precisa acostumar-se a desempenhá-lo: “[...] a autonomia é uma competência que educador e educando desenvolvem sistematicamente, direcionada pela troca e pelo diálogo, ou seja, é um movimento que exige amadurecimento”. Essa concepção se justifica na medida em que as metodologias ativas têm como ator principal justamente o estudante, portanto, é dele o papel de ator principal. Isso não significa, contudo, que o papel do professor seja menos relevante, já que a este cabe todo o processo de planejamento e de busca da intencionalidade pedagógica da ação. Esta postura é a que as autoras referem como atitude mediadora do professor, um contexto no qual:

[...] educador e educando se desenvolvem em espaços que privilegiam a liberdade do pensar, do criar e do agir, o que até então estava preenchido pela ação da dependência do outro, assume-se a ação da autonomia, que consiste na responsabilidade desses atores no processo. Para potencializar os espaços de construção de saberes, precisamos pensá-los como um todo, não podemos fragmentar a construção e desenvolvimento do ser humano em fatias, devemos pensar na sua integralidade, ou seja, na formação para conteúdos, mas também na formação ética e com base em valores.

Trata-se, portanto, de um trabalho em equipe, de parceria e de cumplicidade, a partir do qual se realiza uma construção conjunta, mas sem perder de vista a intencionalidade pedagógica que foi pensada lá na fase de

planejamento. Como podemos perceber, a reflexão não pode ser um ingrediente à parte nessa construção. Precisa estar presente e em constante exercício para os ajustes necessários.

A problematização é uma metodologia ativa apresentada como uma excelente forma de construção conjunta que pode levar à autonomia, já que demanda grande protagonismo do estudante. Segundo Ausubel (1982, p. 17), o autor da teoria da aprendizagem significativa, este processo cognitivo é interno e único. Em suas palavras: “A interação entre novos significados potenciais e ideias relevantes na estrutura cognitiva do aprendiz dá origem a significados verdadeiros ou psicológicos. Devido à estrutura cognitiva de cada aprendiz ser única, todos os novos significados adquiridos são, também eles, obrigatoriamente únicos”.

Dessa forma, o autor recomenda que as metodologias que desafiam os estudantes, como a problematização e o estímulo à criatividade são formas potentes de estimular a aprendizagem significativa:

Tanto la resolución de problemas como la creatividad son formas de aprendizaje significativo por descubrimiento. La resolución significativa de problemas, en contraste con el aprendizaje de ensayo y error, constituye un aprendizaje por descubrimiento orientado hacia la hipótesis que exige la transformación y la reintegración del conocimiento existente para adaptarse a las demandas de una meta específica o de una relación medios-fines (AUSUBEL, NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 485).

As emoções têm grande relevância nesse processo, pois auxiliam o estudante na abertura para o aprendizado. Assim, de acordo com Ausubel (1982), atividades que provoquem alegria, surpresa, curiosidade e interesse, bem como a utilização de cores, material concreto não-corriqueiro podem auxiliar para que a aprendizagem se torne significativa.

A pesquisa de Durães (2021) sobre as metodologias ativas ouviu estudantes e docentes de uma Faculdade do estado do Amazonas sobre a utilização desses recursos na prática pedagógica. A autora declara que ainda existe “um hiato considerável entre a percepção do docente e a consecução de estratégias utilizando as metodologias ativas. Da mesma forma, é perceptível esse distanciamento entre o que o docente acredita estar fazendo e a percepção do estudante em relação a esse fazer pedagógico” (DURÃES, 2021, p. 142). Dessa forma, a autora acredita que são necessários mais investimentos em tempo e espaços de formação continuada, para que de fato os docentes compreendam a importância das metodologias ativas e como elas podem ser utilizadas, ou seja, “precisamos desenvolver um percurso metodológico claro, se quisermos efetivamente um maior engajamento entre docente-docente; docente-estudante; estudante-estudante, com os consequentes reflexos na comunidade acadêmica e sociedade” (DURÃES, 2021, p. 149).

A avaliação da aprendizagem, de acordo com Araújo e Rabelo (2015, p. 445) deve considerar, “no planejamento e na elaboração de instrumentos avaliativos, formas de se “capturar” a complexidade de significados e sentidos presentes nos aspectos subjetivos e intersubjetivos dos processos educativos”. Significa, assim como considerar o planejamento e a própria aprendizagem, entender a avaliação por meio de situações (ou simulações) práticas e com sentido para o estudante. O processo de avaliação não pode ser considerado como uma punição, mas um guia de como conduzir as ações pedagógicas para que ocorra a aprendizagem.

Vasconcellos (2009) explica que, quando o professor se vê diante do dilema de cumprir o programa de conteúdos, ou atender às necessidades do aluno, este último deverá sempre ser a sua prioridade. Desta forma, uma avaliação justa é aquela que leva em conta as necessidades dos estudantes. Como sabemos, nem todos aprendem da mesma forma, logo, a avaliação também deve assumir as mais variadas formas possíveis, para que todos sejam contemplados.

Assim, se a aprendizagem é um processo amplo e complexo, como vimos, mais amplo do que a dimensão dos aspectos cognitivos, envolvendo também habilidades e aspectos afetivos (ARAÚJO; RABELO, 2015), a avaliação também precisa ser diferenciada. Não trata somente de apropriar-se de determinado conhecimento. É mais do que

isso: trata-se de, a partir dos saberes desenvolvidos, mobilizar competências para solucionar problemas da sua área (ou de outras áreas) utilizando essa *expertise*. Em outras palavras, não é uma questão somente de saber, mas do que é possível fazer com o que se sabe. Neste sentido, avaliações baseadas em situações-problema, ou cases são muito apropriadas, como já vimos.

Como vimos, a prática pedagógica não está livre de pressupostos epistemológicos, os quais guiam as concepções de ensino e de aprendizagem do docente. Essas concepções são responsáveis pela forma como este profissional conduz a sua sala de aula e como ele se relaciona com seus estudantes. Para que essa prática atenda aos desafios impostos à educação do século XXI, existem saberes que transversalizam a práxis educativa e que não podem ser ignorados, posto que afetam os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação.

Em plena era do conhecimento ou era digital, a educação se reinventa, posto que as instituições educativas não são mais consideradas tabernáculos do saber, porque há conhecimento em todas as partes e à disposição em qualquer tempo. As pessoas aprendem de muitas maneiras, a maioria delas informalmente. Neste cenário, outra figura deixa de ser detentora do saber: o professor. Este parte em busca de profissionalização, processo que passa por uma profunda (re)avaliação dos seus pressupostos epistemológicos e dos seus saberes.

Este movimento supõe também uma reflexão sobre a práxis docente, em um movimento autopoietico. Este processo, sendo integral e integrador, permite uma visão global do discente enquanto pessoa, levando a uma docência mais humanizadora, colocando em primeiro lugar as pessoas e o seu desenvolvimento.

3.1 O professor do futuro

Como será o professor do futuro? Ele ainda será necessário e útil? Acredito que a figura do professor será mais útil e necessária à medida que formos compreendendo como as pessoas aprendem. Com isso quero dizer que, não necessariamente o docente será aquela figura que fica à frente dos estudantes, em uma atitude instrucionista, mas alguém que está *entre* e *com* os estudantes. Como explicarei na sequência, a tendência para a educação do futuro é a personalização do ensino para que se alcance de fato uma aprendizagem significativa. A partir dessa concepção, o docente, enquanto aquele profissional que pensa, planeja e desenvolve as práticas pedagógicas é fundamental.

Lembro-me de um texto de Andrea Ramal, do início dos anos 2000, intitulado *O computador vai substituir o professor?*²⁴. Na época, com o advento das tecnologias digitais e mecanização em muitas áreas, especialmente na indústria, havia grande preocupação com a extinção da figura do docente. Pois Ramal (2000, p. 1), já naquela época era bem clara:

A nossa pior aula, o lado repetitivo, burocrático e por vezes até acomodado da escola, esse vamos deixar para o computador. Ele saberá transformar nossas exposições maçantes em aulas multimídia interativas, em hipertextos fascinantes, em telas coloridas e interfaces amigáveis preparadas para a construção do saber. Então poderemos, finalmente, ficar com a melhor parte, aquela para a qual não nos sobrava tempo, porque pensávamos que devíamos transmitir conhecimentos.

Neste sentido, Nóvoa (2007) explica que nada substitui um bom professor, já que, se pensarmos na perspectiva da personalização do ensino, mais do que os conhecimentos *hard*, dos quais já falamos, as *soft skills* é que estarão em evidência e serão mais necessárias do que nunca:

Nada substitui o bom senso, a capacidade de incentivo e de motivação que só os bons professores conseguem despertar. Nada substitui o encontro humano, a importância do diálogo, a vontade de

24 O texto na íntegra pode ser encontrado em: <<http://ntmsaoleopoldo.pbworks.com/w/file/fetch/71003845/O%20computador%20vai%20substituir%20o%20professor.pdf>>

aprender que só os bons professores conseguem promover. É necessário que tenhamos professores reconhecidos e prestigiados; competentes, e que sejam apoiados no seu trabalho, o apoio da aldeia toda. Isto é, o apoio de toda a sociedade. São esses professores que fazem a diferença. É necessário que eles sejam pessoas de corpo inteiro, que sejam profissionais de corpo inteiro, capazes de se mobilizarem, de mobilizarem seus colegas e mobilizarem a sociedade, apesar de todas as dificuldades (NÓVOA, 2007, p. 18).

O professor do futuro, portanto, será um profissional valorizado pela sociedade (o que já se percebe, como falamos aqui nesta obra), absolutamente comprometido com a aprendizagem dos seus estudantes, aberto ao diálogo e ao aprendizado constante. Como vemos, trata-se do quinto pilar da educação do século XXI em construção: aprender a transformar-se.

3.2 Da educação 1.0 à busca pela educação 5.0 (e 6.0)

Como explica Saviani (2005), a educação e, conseqüentemente, a docência e a forma como encaramos os seus processos, assim como a aprendizagem estão intimamente ligadas à evolução da sociedade como um todo. Tanto que, atualmente, discutimos de forma muito profunda o papel das tecnologias na educação e vice-versa. Bem, para compreendermos de forma mais clara essa relação, vamos fazer um pequeno passeio pelos conceitos de Educação 1.0, Educação 2.0, Educação 3.0, Educação 4.0 e Educação 5.0, suas características e sua relação com cada momento histórico.

A Educação 1.0, de acordo com Fava (2014), tem relação com a indústria 1.0, ou seja, com a produção manual e artesanal. O centro do processo educativo era o professor, mas a educação não era para todos. Não havia escolas como as conhecemos hoje, com a função de levar a instrução a todos. As escolas paroquiais tinham como objetivo formar religiosos “[...] limitavam-se à formação de eclesiásticos. Os mestres eram os sacerdotes encarregados da paróquia. Com base em uma educação estritamente cristã, as aulas aconteciam nas próprias igrejas e o ensino reduzia-se às lições das Escrituras, à leitura e ao estudo dos salmos” (FAVA, 2014, p. 2). As famílias mais abastadas tinham preceptores e/ou preceptoras, responsáveis pela educação dos filhos.

O Imperador Carlos Magno (ano 768), O Grande, foi um incentivador das letras e das artes. Dessa forma, criou um projeto educativo com dois focos: o *trivium*, com centralidade no ensino de gramática, retórica e dialética (três vias) e o *quadrivium*, voltado à aritmética, geometria, música e astronomia (quatro vias). De acordo com Fava (2014), a escola de hoje é descendente da escola de Carlos Magno: “seguiram uma organização não muito diferente da dos dias atuais: ensino de base (artes liberais) de 14 a 20 anos; bacharelado com duração de dois anos e doutoramento (idade mínima ao redor de 35 anos)”. O mestre, pessoa de indiscutível saber e grande erudição, deveria ser reverenciado pelos estudantes. Tratava-se de [...] um personagem que, no alto de seu conhecimento, experiência, prática, tirava suas conclusões e as transformava em sentenças que eram recebidas e acatadas pelos estudantes que não ousavam duvidar, contradizer, rebater ou refutá-las” (FAVA, 2014, p. 7).

No final do século XVIII e início do século XIX, entre 1760 e 1860 inicia-se a primeira revolução industrial, com o advento das máquinas a vapor. A partir daí surge o capitalismo, a necessidade de mão-de-obra qualificada para o trabalho na indústria e a educação também precisa se transformar. A indústria 2.0 faz emergir o descobrimento da eletricidade e do Fordismo, termo criado por Henry Ford, pautado na produção em massa. Agora é necessário ensinar a muitas pessoas ao mesmo tempo, ou seja, a educação em massa é a característica da Educação 2.0. O ensino, cada vez mais centrado no professor, seguia as concepções da educação bancária descrita por Freire (1987). Homogeneidade e padronização eram as palavras de ordem, seja na indústria, seja na educação, pois se pensava em: “[...] produzir serviços similares, sem se importar com

diferenças, contrastes, diversidades, é mais descomplicado e rápido” (FAVA, 2014, p. 21).

Nesse contexto surgiram as escolas com salas de aula todas iguais, pessoas sentadas umas atrás das outras, geralmente com uniforme. Os professores recebiam treinamento também padronizado. Os conteúdos não tinham muita conexão entre si, pois não havia preocupação em relacioná-los à vida real. O ensino era igual para todos e os estudantes tinham que se adaptar a esse modelo. Quem não se adaptasse, estava fora, considerado não apto para a escolarização formal. Com o tempo, “[...] a transmissão, a memorização de conteúdos, a padronização, a especialização não são mais diferenciais, razão pela qual a Educação 2.0 tornou-se ineficiente e ineficaz” (FAVA, 2014, p. 23).

A revolução 3.0 teve início a partir do avanço das tecnologias, no final do século XX, marcada pelo avanço da informática, nanotecnologia, robótica, novas fontes de energia e das ciências como um todo. Por isso é também chamada de Revolução Técnico-Científica e Informacional. O papel da Internet nesse contexto foi um marco não somente para a indústria ou para a educação. As relações, a forma de nos comunicarmos, a velocidade das informações e do uso do tempo, enfim, toda a vida em sociedade se transformou. De acordo com Fava (2014, p. 31-32), a Internet promoveu absurdas “[...] transformações no papel dos indivíduos, na gestão das empresas, na configuração de governos, no modo de inovar, na maneira de ensinar, no jeito de aprender, na expressão da arte, na condução da ciência, na maneira de disponibilizar e na forma de distribuir educação”. O autor acredita que provavelmente nada disso seria possível sem a ruptura causada pela tecnologia de informação.

Dessa maneira, a partir dos anos de 1990 os recursos tecnológicos passam a ser incorporados à educação, o que causa grande reboio. Na realidade, com a Educação 3.0 um novo paradigma educacional emerge, desafiando a verticalidade do professor, que precisa assumir um papel de mediador do farto conhecimento que temos à disposição por vários meios e em qualquer tempo, ao alcance de um *clac*. De acordo com Fava (2014, p. 115),

Nessa perspectiva, a formação assume como finalidade capacitar indivíduos para que tenham condições de disponibilizar, durante seu desempenho profissional, os atributos adquiridos na vida social, escolar, pessoal, laboral, preparando-os para lidar com incertezas, com a flexibilidade e a rapidez na resolução de problemas.

Como podemos imaginar, a Educação 3.0 provoca uma grande crise ao deslocar o eixo educacional do ensino para a aprendizagem. Além da incorporação das tecnologias às práticas pedagógicas, era necessário ter a compreensão de que não basta ensinar; o ensino precisa, de alguma forma, justificar-se em torno de uma aprendizagem significativa, em um processo coletivo e compartilhado.

De acordo com Sakurai e Zuchi (2018), o termo Indústria 4.0 foi publicamente divulgado em 2011 na Alemanha na feira de Hannover. Segundo os autores, “o fundamento básico da Indústria 4.0 é de que conectando máquinas, sistemas e ativos, as empresas podem criar redes inteligentes e assim controlar os módulos de produção de forma autônoma” (SAKURAI e ZUCHI, 2018, p. 485). Nesse modelo de sistemas de produção inteligente, o mundo real está ligado ao mundo virtual, cujos princípios são: a capacidade de operar em tempo real, a virtualização, a descentralização, a orientação de serviços, a modularidade e a interoperabilidade. As tecnologias que podem ser utilizadas na Indústria 4.0 são, basicamente: Internet das Coisas, segurança cibernética, *Big Data Analytics*²⁵, Computação em nuvem, Robótica avançada, Inteligência artificial e novos materiais. Esse tipo de indústria está trazendo grandes impactos à humanidade, desde no que se refere aos modelos de negócio, bem como

25 “São estruturas de dados extensas e complexas que utilizam novas abordagens para captura, análise gerenciamento de informações. Aplicada à indústria 4.0, a tecnologia de Big Data É estruturada em 6cs Como forma de lidar com as informações mais relevantes e importantes: Conexão (à rede industrial, sensores e CLPs), Cloud (nuvem/dados por demanda), Cyber (modelo e memória), Conteúdo, Comunidade (compartilhamento das informações) e Customização (personalização e valores)” (SAKURAI, ZUCHI, 2018, p. 485).

à customização dos serviços e dos produtos, como explicam Sakurai e Zuchi (2018, p. 487):

Essas mudanças consistem, por exemplo, em novos modelos de negócio e um mercado cada vez mais exigente. Devido ao fator de rapidez da automação os produtos podem ser customizados, e esse fator tende a ser uma variável a mais no processo de manufatura, mas as fábricas inteligentes serão capazes de levar a personalização de cada cliente em consideração, se adaptando às preferências.

Com relação à Educação 4.0, autores como Fava (2014) e Passos (2019) alegam que ainda estamos a caminho dela, com algumas experiências exitosas no sentido de trabalhar com uma cultura *maker*, de mão na massa. A Educação 4.0 aposta no uso das linguagens computacionais, da inteligência artificial, da internet das coisas e, por meio de potentes redes de dados. A aprendizagem ocorre baseada em projetos, por meio da pesquisa, resolução de problemas, produções digitais e ocorre em espaço-tempos não necessariamente tradicionais como uma sala de aula, com todos realizando a mesma tarefa. Os projetos poderão ocorrer de forma híbrida, ou em outros espaços que não sejam físicos, já que não é necessária a presença docente em todo o tempo. O docente, na Educação 4.0, atua como mentor e incentivador da criatividade e da inventividade. Como podemos perceber, as tecnologias digitais por si só não se sustentam como práticas pedagógicas na Educação 4.0, porque elas precisam, neste contexto, desafiar os estudantes a vivências que levem a uma aprendizagem significativa, respeitando-os dentro da sua individualidade e diversidade. Passos (2019) explica que a abordagem educacional STEAM (*Science, Technology, Engineering, Arts e Mathematics*)²⁶ está cada vez mais presente na Educação 4.0. Trata-se de uma abordagem que, por meio da cultura mão na massa, integra diversas áreas do conhecimento.

O termo Indústria 5.0 “foi introduzido pela primeira vez em 2015 e contempla a personalização dos produtos e confirma a interação entre o homem e os sistemas inteligentes” (MAESTRI *et. al*, 2015, p. 155). Como podemos perceber, dois conceitos se fazem fortemente presentes na Indústria 5.0 (e, consequentemente, na Educação 5.0): a exclusividade e a integração entre a criatividade do ser humano e a precisão da máquina. A área médica é um dos campos que tem muito a evoluir a partir das conquistas da Indústria 5.0, como explicam Maestri, *et. al* (2015, p. 156):

Em decorrência deste elevado potencial de personalização, a Indústria 5.0 favorece fortemente a área médica, permitindo a produção de suprimentos como implantes e dispositivos médicos individualizados, além de alavancar o desenvolvimento de exames computacionais elaborados em quatro dimensões, tal como a tomografia computadorizada e a ressonância magnética.

A Educação 5.0, portanto, tem como centro o ser humano, em uma perspectiva humanística, a qual valoriza as competências socioemocionais. Dessa forma, o conceito de *soft skills* está muito presente na Educação 5.0 (FELCHER, 2021). De acordo com Fonseca (2021), na Educação 5.0, considerada uma continuidade da Educação 4.0, as competências a serem mobilizadas transcendem a capacidade de atuar no mercado de trabalho, pois nesta perspectiva, espera-se que o estudante consiga desenvolver habilidades para melhorar a vida da sua comunidade, contribuindo para um mundo melhor. Nesse contexto,

[...] os recursos como robótica, inteligência artificial, entre outros, integram áreas mais humanas para a gestão de pessoas, de forma que os recursos digitais convivam de forma harmônica com os recursos físicos, como o uso das tecnologias em cidades inteligentes, na preservação do meio ambiente, no desenvolvimento sustentável (FONSECA, 2021, p. 10).

26 “A metodologia surgiu nos Estados Unidos na década de 1990, após ser constatado o desinteresse de alunos pelas ciências exatas. A sigla STEAM quer dizer em inglês Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics. A forma de ensino faz não só a integração das áreas do conhecimento, mas permite ao aluno usá-las para conexões na hora de resolução de problemas diários. O aprendizado é amplamente beneficiado com a interdisciplinaridade. Além disso, neste processo de ensino os alunos aprendem a colaborar uns com os outros. É papel importante do professor ser o mediador dessa nova proposta pedagógica. Ele deve trazer os alunos a entenderem como aprender fazendo, a educação desta forma fica mais desafiadora e atrativa”. Fonte: <<https://j.pucsp.br/artigo/educacao-steam-o-que-e-para-que-serve-e-como-usar>>

De acordo com Fonseca, as quinze habilidades mais requisitadas pelo mercado de trabalho no qual será inserido o estudante da Educação 5.0 são, em sua maioria, alicerçadas em uma formação sócio emocional sólida, como veremos na Figura 06, construída a partir das reflexões do autor.

Figura 06: Habilidades para o mercado de trabalho 5.0



Fonte: Elaborada pela autora a partir de Fonseca (2021).

Como podemos perceber, as *soft skills* mais requisitadas estão vinculadas à criatividade e ao autocontrole. Eis o desafio da Educação 5.0. Dessa forma, uma educação que leva em conta a pedagogia da escuta e a pedagogia do encontro poderá ser útil para trabalhar a gestão de conflitos, o trabalho colaborativo e a resolução de problemas.

Fica claro que a educação não caminha sozinha, nem está numa espécie de limbo, de pedestal isolado. A educação está profundamente imbricada com a história da humanidade, com a maneira como as pessoas se relacionam e, principalmente, com a forma com os processos de produção. Paralelamente, da Educação 1.0 à Educação 5.0, esta tenta responder às necessidades formativas que se espera para os profissionais que se busca,

Formação e prática docente: implicações sobre o ensino e a aprendizagem

e que são necessários para o período que se vive.

Para visualizarmos esse paralelo de forma bem didática, elaborei o Quadro 02, na sequência, que mostra a ênfase que se dá em cada uma dessas fases, especialmente com relação ao papel dos docentes e dos estudantes.

Quadro 02: Ênfases da Educação 1.0 à Educação 5.0

Ênfase	Educação 1.0	Educação 2.0	Educação 3.0	Educação 4.0	Educação 5.0
Papel do docente	Ensinar por meio da repetição e castigos físicos. Dono do saber.	Ensinar em massa. O docente é a figura mais importante do processo educacional.	Compreender a sua nova postura mediadora e incorporar as tecnologias à prática educativa.	Por meio das tecnologias e em espaço-tempos não necessariamente tradicionais como a sala de aula, oportunizar experiências significativas por meio da problematização e da pesquisa.	Oportunizar, por meio de experiências digitais, personalizadas e interdisciplinares, a criatividade para a resolução de problemas da sociedade.
Papel do estudante	Ouvir, reproduzir e não contestar.	Adaptar-se ao modelo padronizado. Reproduzir e memorizar.	Sair da posição passiva e assumir um papel ativo, de curiosidade, criatividade e pesquisa.	Colocar a mão na massa, pesquisando, criando e inventando soluções para problemas reais.	Trabalhar colaborativamente, em atitude integrada com a criatividade humana e a precisão da máquina, administrando conflitos na busca de um mundo melhor.
Contribuições à sociedade	Formação religiosa; formação erudita.	Formação em série, padronizada, em massa.	Por meio das tecnologias, o conhecimento agora está disponível para todos e precisa ser elaborado, avaliado, classificado e processado.	Ligação entre o mundo real e o mundo virtual para resolução de problemas.	Valorização das soft skills para contribuir com um mundo melhor, com menos desperdício, mais precisão e menos conflitos.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Fava (2014), Fonseca (2021) e Passos (2019)

Fica evidente que a maior ruptura ocorreu com o advento da Educação 3.0. O rompimento com a verticalidade da prática docente, que se perpetuou por tantos séculos, e a horizontalização das relações pedagógicas consistiu em um novo paradigma educacional. Autores como Fava (2014) compreendem que, majoritariamente, nossas escolas encontram-se entre a transição da Educação 3.0 para a Educação 4.0. Quero muito acreditar nisso.

Formação e prática docente: implicações sobre o ensino e a aprendizagem

Para tanto, a formação docente, seja ela inicial ou continuada precisa estar focada nas características citadas, com o olhar voltado ao desenvolvimento das competências socioemocionais, um dos desafios da Educação 5.0.

Já se fala em educação 6.0, a qual seria uma continuidade da Educação 5.0, mas agora com enfoque em habilidades socioemocionais específicas. São os chamados seis “Cs” da educação do Século XXI: “Pensamento crítico, Colaboração, Comunicação, Criatividade, Cidadania (ou consciência cultural) e Conectividade (ou educação do caráter)”²⁷ (Tradução livre de ANUGERAHWTI, 2019, p. 170). Além disso, a educação 6.0 estaria buscando formar cidadãos capazes de atuar em uma sociedade global e sustentável. Elaborei a Figura 7 para ilustrar os 6 Cs da Educação 6.0.

Figura 07: Os 6Cs norteadores da Educação 6.0



Fonte: elaborada pela autora a partir de Anugerahwati (2019).

As seis habilidades em questão deixam bem claro que a educação que precisamos, pelo bem da nossa sociedade, e por que não dizer pela sua sobrevivência, estão relacionadas com a capacidade de utilizarmos os recursos que temos, sejam eles digitais ou analógicos, para a sustentabilidade, ou seja, para a saúde do nosso Planeta. Fica evidente, também, que a educação humanista é a educação do futuro, pois ao contemplarmos os seis Cs vemos que nenhum deles se desenvolve de forma individual, sem a colaboração do outro.

O pensamento crítico, mais do que apontar problemas, demanda a busca de soluções para os problemas que enfrentamos, propondo formas outras de enfrentar os desafios da contemporaneidade, e isso não se alcança sozinho. A colaboração, como a própria palavra já nos mostra, tem a ver com trabalhar em ações conjuntas. A comunicação,

27 No original em inglês: “In the 21st century, education should be geared towards the mastery of the 21st Century skills, which are currently called the 6Cs: Critical thinking, Collaboration, Communication, Creativity, Citizenship (or cultural awareness) and Connectivity (or Character education).” (ANUGERAHWTI, 2019, p. 170).

sobre a qual já falei nesta obra, demanda alguém que fala, mas também alguém que ouve, com todos os sentidos. A criatividade tem relação com a experimentação, com a problematização e a análise minuciosa da realidade que nos cerca. Essa análise, vista a partir de uma perspectiva coletiva, torna-se mais lúcida e mais assertiva. Por fim, a cidadania e consciência cultural tem uma conotação inclusiva, das diversidades, da cidadania global, quando nós nos contemplamos enquanto cidadãos do mundo. A própria tecnologia já não estabelece fronteiras, que acabam ficando somente nos mapas, mas na prática não existem de fato. Por fim, a conectividade ou educação do caráter busca um resgate da ética, que se consolida e se materializa de fato na nossa relação com os outros seres do universo e com a forma como cuidamos da nossa Casa Comum.

Evidentemente, trata-se de praticarmos a pedagogia da escuta e a pedagogia do encontro. No próximo capítulo vamos falar sobre essas formas de o ensino refletir na aprendizagem.

4 COMO O ENSINO REFLETE NA APRENDIZAGEM?

“[...] o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, cognoscitividade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico também. (FREIRE, 1987, p. 80 - *Pedagogia do Oprimido*).

A discussão sobre as práticas pedagógicas e como elas influenciam a aprendizagem dos estudantes não é recente. A temática tem sido pauta de diálogo na área educacional há muitas décadas. Com essa interlocução surgiu a compreensão sobre a necessidade de formação docente na área pedagógica para além da área técnica, ou seja, emerge o entendimento de que o professor, além das competências relacionadas à sua área de conhecimento, precisa também inteirar-se de saberes pedagógicos, relacionados à forma sobre como as pessoas aprendem e que estratégias podem facilitar o aprendizado.

Na universidade, a maneira como se encarava a docência no Ensino Superior teve um reflexo profundo sobre o professor universitário, ou seja, os professores universitários consistiam, em sua maioria, em pessoas bem-sucedidas em suas carreiras. Esses profissionais, então, eram convidados a ensinar. De acordo com Masetto e Gaeta (2013), esse é o motivo pelo qual se demorou tanto a entender que o professor da Educação Superior também precisa de uma formação didática específica.

Dessa maneira, atualmente, começa-se a encarar a docência sob duas perspectivas: a da profissionalização do professor e a da formação do aluno para a contemporaneidade. Segundo Masetto e Gaeta (2013), para esse intento, somente boa vontade e formação técnica não bastam. Esse professor deve desenvolver competências diferenciadas, voltadas à sociedade do século XXI e ao perfil de estudante que se recebe, seja na Educação Básica, seja na Educação Superior. A profissionalização da profissão docente está inserida em um contexto de saberes, conhecimentos, habilidades e se articula em três grandes áreas: a área do conhecimento, a área pedagógica e a dimensão política da ação docente, como já vimos. Todas elas vão refletir na forma como este docente atua durante as suas aulas, ou seja, como ensina e como ele se relaciona com os estudantes.

Buscando em Freire (1996, p. 47) uma definição de ensino, temos: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. A partir dessa concepção, ensinar passa a ser compreendido como facilitar, oportunizar, ou fomentar a aprendizagem. A aprendizagem, por sua vez, não está necessariamente relacionada ao ensino, já que é possível aprender sozinho, ou informalmente, não necessariamente com a ajuda de um professor. Aprender, portanto, significa produzir conhecimento: “[...] Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã” (FREIRE, 1996, p. 28). No trabalho educacional formal, contudo, o ensino somente se justifica se houver aprendizagem. Como vemos, enquanto ensinar consiste em uma ação externa, aprender é um processo interno. Assim, comungamos da concepção de Moretto (2008, p. 50): “se aprender é construir significado, ensinar é mediar esta construção”.

A partir da compreensão de que a forma de ensinar influencia os resultados do processo de aprendizagem, a educação entra em crise, a qual se vê acentuada com a advento do século XXI. Chegou-se a afirmar que estávamos com estudantes digitais e professores analógicos em nossas escolas (GIRAFFA, 2013).

Mais do que nunca se compreendeu a necessidade de superar o conteudismo e empreender práticas

pedagógicas com estratégias diferenciadas e criativas, também chamadas de disruptivas (CHRISTENSEN; RAYNER; MCDONALD, 2015), por romperem com o que está posto. Outro conceito levantado é o de metodologias ativas, entendidas como “[...] 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, p. 28).

Todas essas preocupações foram levadas também à formação docente, já que a prática pedagógica diferenciada tinha que ser compreendida, em primeiro lugar, pelos professores e professoras. Berbel (2011) explica que as estratégias de ensino baseadas no método ativo apresentam, principalmente, as seguintes características, as quais precisam ser compreendidas (e praticadas) pelos docentes: a) quem aprende precisa estar no centro de todo o processo de ensino; b) é necessário promover a autonomia de quem aprende; c) o papel docente é o da mediação e facilitação do trabalho pedagógico; d) a partir da realidade de quem aprende, é necessário problematizar e levar à reflexão e ao trabalho em equipe.

Neste sentido, os anos de 2018 e 2019 foram marcados por movimentos significativos no sentido de buscar que a formação docente pudesse estar instrumentalizando os docentes para práticas pedagógicas que permitissem melhores resultados de aprendizagem. Entre essas ações podemos citar o lançamento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a promulgação da BNC-Formação e o estabelecimento da curricularização da extensão por meio da Resolução CNE/CES nº 7/2018. A partir daí as redes de Educação Básica e de Educação Superior passaram a movimentar-se, não sem crise, no sentido de atender às novas normativas.

Com relação ao redesenho curricular dos cursos superiores, percebeu-se um movimento intenso das Instituições de Ensino Superior (IES) do Consórcio das Universidades Gaúchas (Comung), como afirmam Jung, da Silva, Vaz e Fossatti (2021). Todo esse movimento relacionado ao (re)desenho curricular nas IES foi acompanhado pela comunidade com algum estranhamento, que não estava acostumada a receber acadêmicos e acadêmicas de primeiro semestre nas escolas, nas instituições públicas, privadas e/ou não-governamentais para realizarem práticas dentro dos seus campos de conhecimento. O discurso corrente ainda era o de que a universidade não prepara para a prática e que profissionais que saem da Educação Superior mal conheciam sua área de atuação. Essa percepção, parece-nos, começa a mudar.

Contudo, mesmo com toda essa transformação, e aqui merece menção a crise que causou a BNCC no Novo Ensino Médio, a qual traz mudanças curriculares significativas, com alteração de carga horária e de itinerários formativos, um aspecto ainda não era pacífico: a formação docente na área das tecnologias. De acordo com Durães (2021, p. 61), “[...] a velocidade do uso da informação vem impactando nosso modo de vida. A educação não pode ficar à margem deste estágio, pois necessita também viver essa mudança, que determinará inclusive os novos processos de ensino e aprendizagem”.

Então, em março de 2020, a pandemia do Coronavírus obriga a todos e a todas a ficarem em suas casas, quando a Organização Mundial de Saúde (OMS) a considerou uma pandemia global, tendo em vista a alta taxa de transmissão do vírus. Diante dessa situação, no Brasil, acompanhando tendências mundiais, diversos estados e municípios decretaram medidas de isolamento social como forma de barrar a evolução da doença. Para que não se perdessem períodos letivos, a tecnologia acabou sendo a única solução de continuidade do trabalho escolar.

Instalou-se uma nova crise, agora pela dificuldade com o uso das tecnologias digitais, ou mesmo a falta de acesso a sinal de Internet. Dados da United Nations Children's Fund (Unicef) sobre o final do ano letivo de 2020 dão conta que “[...] 5.075.294 crianças e adolescentes de 6 a 17 anos estavam fora da escola ou sem atividades escolares, o que corresponde a 13,9% dessa parcela da população em todo o Brasil” (UNICEF, 2021, p. 44). Os

estados das regiões Norte e Nordeste apresentaram os maiores índices. De acordo com Sanches (2021, p. 102), além das questões relacionadas às dificuldades de acesso digital, o isolamento social, necessário enquanto não se tinha vacinas contra o coronavírus, foi agravado pelo luto e pela sensação de desesperança:

Após um longo período de isolamento social, no qual além de serem privados do convívio com seus pares, estudantes e educadores ainda tiveram que lidar com a perda de entes queridos, não raramente os provedores dos seus lares, o que acabou afetando toda a estrutura familiar e social, tornando ainda mais complexa a elaboração do luto. Neste ponto, tornou-se fundamental preparar não somente os estudantes, mas também e, principalmente, os professores para lidarem com esses sentimentos e situações que se apresentam neste regresso à presencialidade.

Algumas redes de ensino pararam completamente. Outras entregavam material físico uma vez na semana aos familiares, os quais os devolviam na outra semana. Chegou-se a falar em um ano perdido. A formação docente, agora, voltava-se à capacitação em tecnologias digitais, com inúmeros e-books, centenas de lives, gravação de vídeos, podcasts, jogos online, meets, entre outros.

Em 2021, aos poucos, as escolas e universidades foram sendo reabertas e tivemos que reaprender a conviver. As práticas pedagógicas de antes já não atendiam mais às necessidades dos estudantes e tampouco as do período de isolamento social davam conta dos resultados de aprendizagem desejados. Aliás, a defasagem dessa época ainda se faz sentir em todos os níveis, da Educação Básica à Educação Superior. Com essa crise veio a dificuldade em lidar com o luto, com as próprias emoções, com o cansaço, com o medo e com a insegurança. A formação docente agora precisa dar conta de instrumentalizar os docentes para que consigam trabalhar com atividades criativas, que levem em conta os recursos digitais (compreendendo que eles, por si só não operam milagres), demonstrando uma profunda empatia para com os estudantes. Essa empatia implica, em primeiro lugar, levar em conta os seus saberes prévios, as suas vivências, em busca de uma aprendizagem significativa.

Ausubel (2000, p.4), autor da teoria da aprendizagem significativa, explica que:

O conhecimento é significativo por definição. É o produto significativo de um processo psicológico cognitivo (saber) que envolve a interação entre ideias logicamente (culturalmente) significativas, ideias anteriores (ancoradas) relevantes da estrutura cognitiva particular do aprendiz (ou estrutura dos conhecimentos deste) e o mecanismo mental do mesmo para aprender de forma significativa ou para adquirir e reter conhecimentos.

Para que a aprendizagem seja de fato significativa, o autor explica que duas condições são primordiais e interrelacionadas: o interesse do estudante e o conteúdo, que precisa ser convidativo e desafiador. Neste sentido, a resolução de problemas e o exercício da criatividade são bem-vindos:

Tanto la resolución de problemas como la creatividad son formas de aprendizaje significativo por descubrimiento. La resolución significativa de problemas, en contraste con el aprendizaje de ensayo y error, constituye un aprendizaje por descubrimiento orientado hacia la hipótesis que exige la transformación y la reintegración del conocimiento existente para adaptarse a las demandas de una meta específica o de una relación medios-fines (AUSUBEL, NOVAK, HANESIAN, 1980, p. 485).

A aprendizagem significativa no século XXI (especialmente no contexto pós-pandemia) implica levar em conta aspectos como a imprevisibilidade, a colaboração, a criticidade e a criatividade, colocando essas habilidades a serviço da solução dos problemas que se apresentam na comunidade. As tecnologias digitais são aliadas neste processo e não podem ficar de fora, pois fazem parte do nosso cotidiano, como artefatos de uso comum. Dessa forma, a prática pedagógica que se espera dos docentes da contemporaneidade são mediadoras dos conhecimentos que auxiliarão nossos estudantes a ampliar sua visão sobre a sociedade e sobre a própria existência, em um mundo sustentável, no qual se busca o convívio harmônico entre todos os seres vivos, independentemente de raça, sexo, nacionalidade e/ou cultura.

Retomando a pergunta que nos move neste capítulo: *Como o ensino reflete na aprendizagem?*, preciso retomar também a ruptura da verticalidade da educação que a Educação 3.0 nos proporcionou. A partir desse entendimento sobre as práticas pedagógicas passamos a compreender o ensino e a aprendizagem com dois processos distintos, ainda que intimamente imbricados.

Como já vimos, o ensino consiste em um processo externo, de ação docente sobre o estudante, por meio de técnicas, estratégias e instrumentos específicos, para que este, em um processo autopoietico, consiga realizar o processo cognitivo interno, que é a aprendizagem. O professor não é refratário a este processo, por isso Paulo Freire dizia que o ato educativo pode ser uma via de mão dupla, na qual todos “aprendem e ensinam, sem que isso signifique serem iguais ou que quem ensina não aprende e que quem aprende não ensina” (FREIRE, 1992, p. 141). Notamos que o Patrono da Educação Brasileira²⁸ não está dizendo que não haverá planejamento, ou que não será seguido um programa educativo. Trata-se, antes disso, da compreensão de que sempre haverá algo para aprender e que todos têm algo para ensinar, como vimos com Benatti e Jung (2022, p. 89) sobre a educação mediadora:

Para a mediação atingir os objetivos de aprendizagem é imprescindível a compreensão dos papéis dos diferentes atores envolvidos, bem como de suas responsabilidades e competências necessárias no processo. Dessa forma, ganha relevância imprescindível a reflexão sobre os métodos e estratégias de ensino que se aplicam na formação dos futuros educadores, de modo a valorizar a pluralidade de saberes ao mesmo tempo que seja possível construir espaços para os novos conhecimentos.

De um lado, portanto, temos a necessidade de uma atitude mediadora do docente e, do outro, a necessidade de uma postura reflexiva e receptiva do estudante. Contudo, essa atitude receptiva passa pela abertura que ela ocorra. Morán (2015, p. 17) explica: “Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes.”

A partir dessa compreensão podemos perceber que o ensino reflete fortemente na aprendizagem, à medida em que ele pode oferecer as condições necessárias para que ela ocorra, ou não. Em outras palavras: se a prática pedagógica não oferecer a abertura que se espera, ou não propuser a problematização, nem instigar a pesquisa, a curiosidade e a criatividade, não haverá a contrapartida esperada e o processo ficará em uma única via, sem a mão dupla esperada.

Assim, para que o ensino de fato resulte em uma aprendizagem significativa, o docente passa a nortear o estudante em sua busca por conhecimento sob a tarefa de “[...] designer de roteiros personalizados e grupais de aprendizagem e orientador/mentor de projetos profissionais e de vida dos alunos” (MORAN, 2018, p. 21). Muitas podem ser as maneiras de descrever e/ou caracterizar a prática pedagógica que leva a uma aprendizagem genuína, com sentido. Contudo, nesta obra, vou resumi-la em quatro “pedagogias”: a pedagogia da escuta, a pedagogia do encontro, a pedagogia do diálogo e a pedagogia da pergunta. Utilizo a palavra “pedagogia” no sentido a ela conferido pelo dicionário online da Língua Portuguesa:

Ciência cujo objeto de análise é a educação, seus métodos e princípios; reunião das teorias sobre educação e sobre o ensino; Reunião das práticas e métodos que garantem a adequação entre o conteúdo didático e as pessoas que se utilizaram dele; Ciência responsável pela educação e pelo direcionamento de crianças e adolescentes com problemas de adaptação escolar; processo de tratamento das crianças ou adolescentes que apresentam problemas e dificuldades escolares²⁹.

As pedagogias às quais me refiro, portanto, têm a ver com as práticas pedagógicas, ou seja, aquelas

28 A Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012 foi publicada no Diário Oficial da União em 16 de abril de 2012, declarando o educador Paulo Freire patrono da educação brasileira. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10562-16-04-12-link-leipaulofreire&category_slug=abril-2012-pdf&Itemid=30192>

29 Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/pedagogia/>>

que levam a uma aprendizagem significativa. Esta aprendizagem, em termos de Ausubel (1982), consiste na aprendizagem com sentido, que seja relevante para o estudante. De acordo com o autor, a aprendizagem significativa implica em ampliar e reconfigurar ideias já existentes na estrutura mental e com isso ser capaz de relacionar e acessar novos conteúdos:

O conhecimento é significativo por definição. É o produto significativo de um processo psicológico cognitivo (saber) que envolve a interação entre ideias logicamente (culturalmente) significativas, ideias anteriores (ancoradas) relevantes da estrutura cognitiva particular do aprendiz (ou estrutura dos conhecimentos deste) e o mecanismo mental do mesmo para aprender de forma significativa ou para adquirir e reter conhecimentos (AUSUBEL, 2000, p.4).

Dessa forma, Ausubel (1982; 2000) explica que duas condições são essenciais para a aprendizagem significativa: o conteúdo a ser ensinado deve despertar a curiosidade, ser revelador e a forma de apresentá-lo precisa ser desafiadora; o estudante deve estar disposto a fazer a relação entre o que já sabe e o novo material de forma consistente e não arbitrária. Ou seja: as duas condições necessárias à aprendizagem significativa são conteúdo desafiador (da parte do docente) e motivação (da parte do estudante).

No que tange ao ensino, como fazemos, então, para que o conteúdo seja desafiador? Ausubel (1982, p. 359) nos dá algumas pistas: “[...] elevar ao máximo o impulso cognitivo por meio da ativação da curiosidade intelectual, usando material que atraia a atenção e organizando as aulas de modo a garantir uma aprendizagem bem-sucedida.” (AUSUBEL, 1982, p. 359). A seguir, apresento a Figura 8, que traz alguns elementos que considero essenciais para que a prática pedagógica leve à aprendizagem significativa.

Figura 8: Elementos da prática pedagógica para uma aprendizagem significativa



Fonte: Elaborada pela autora a partir de Ausubel (1982) e Freire (2015).

Como podemos notar, as práticas pedagógicas que levam a uma aprendizagem significativa estão pautadas em situações educativas desafiadoras criadas por meio da pedagogia da escuta, da pedagogia do encontro, da pedagogia do diálogo e da pedagogia da pergunta. Na sequência abordo cada uma delas.

4.1 A pedagogia da escuta

A pedagogia da escuta, como já aludi nesta obra, supõe alguém que fala e alguém que escuta. É comum que digamos, ao falar com alguém que parece não nos dar a atenção que acreditamos merecer: - Olhe para mim quando falo com você! O que isso quer dizer? Quer dizer que a escuta demanda atenção de parte de quem ouve. Quer dizer que queremos a atenção de quem nos ouve. Dessa forma, a pedagogia da escuta demanda considerarmos a inteireza do estudante: é necessário escutar as suas múltiplas dimensões: física, cultural, social, intelectual e emocional. Nóvoa (2007) alerta que o docente precisa ouvir mais do que a sua própria voz.

A pedagogia da escuta, portanto, pode ser compreendida como um conjunto de ações desempenhadas no exercício da docência com o intuito de perceber as necessidades e opiniões dos estudantes no que diz respeito aos seus aspectos físicos, culturais, sociais, intelectuais e emocionais. Notemos que se trata de uma escuta de parte do docente e não de parte do estudante, como costumava ser na escola tradicional. Nóvoa (2007, p. 15), ao referir-se à necessária metamorfose pela qual a escola precisa passar, pergunta: “Como ser activo quando a tarefa principal dos alunos é escutarem as lições dos professores?”

A pedagogia da escuta supõe estudantes ativos, que sejam encorajados a argumentar e a posicionar-se, como estabelece a BNCC.

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (BRASIL, 2017, p. 9).

Certo dia, uma de nossas estudantes de mestrado comentou em uma de minhas aulas no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle: “Ainda estou me acostumando a argumentar, porque na Educação Básica me mandavam ouvir e agora me pedem para falar”. Fiquei bastante impactada com esse depoimento e percebi que ainda temos um longo caminho para que, na Educação Básica, oportunizemos de fato aos nossos estudantes a chance de praticar a argumentação. A pedagogia da escuta, portanto, supõe que se saiba ouvir, argumentar, refletir e, em uma dimensão mais elaborada, aprender dessa dialética. Como nos alerta Freire (2015, p. 142): a educação, “como prática estritamente humana jamais [...] poderá ser uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista”.

A pedagogia da escuta, no sentido ao qual me refiro aqui nesta obra, está relacionada com os sinais que são emitidos pelos estudantes, seja de forma verbalizada, seja por meio de atitudes e, inclusive, pelo silêncio. Konrath (2013, p. 33) define esta forma de escuta de escuta referindo que é “[...] necessário ouvir cada criança, a heterogeneidade de suas formas de agir e reagir, compreender e otimizar cada situação com propostas que a reconhecesse e a valorizasse dentro de seu contexto histórico, social e cultural”.

Malaguzzi³⁰ (2021) e Montessori (2013), o primeiro influenciado por ela³¹, foram dois grandes defensores da autonomia da criança. Para tanto, apostaram na educação a partir do desenvolvimento integral, baseado na escuta. O ambiente educativo, segundo acreditavam, deveria ser um espaço aberto e coletivo. Segundo Montessori (2013, p. 17), a escola verdadeira:

[...] não é a de quatro paredes, entre as quais as crianças são confinadas, mas a de uma casa onde possam viver em liberdade para aprender e crescer. Essa ideia implica a necessidade de preparar para as crianças um mundo seu, particular, onde elas possam encontrar atividades condizentes com seu desenvolvimento físico e mental. Numa escola montessoriana, o professor é um convidado, ou alguém que tenha em mente estar a serviço de seus alunos.

Nessa mesma perspectiva, Malaguzzi (2021, p. 90) inspira-se também em Dewey (1859-1952)³², apostando em práticas pedagógicas que oportunizam a reconstrução e reorganização da experiência:

Quanto mais ampla for a gama de possibilidades que oferecemos às crianças, mais intensas serão suas motivações e mais ricas suas experiências. Devemos ampliar a variedade de tópicos e objetivos, os tipos de situações que oferecemos e seu nível de estrutura, os tipos e as combinações de recursos e materiais e as possíveis interações com objetos, companheiros e adultos.

Acredito que podemos conceber a pedagogia da escuta como uma pedagogia da percepção, já que não escutamos somente com os ouvidos. Escutamos com todos os nossos sentidos. Escutamos também por meio de encontros virtuais? Acredito que sim, já que, para a pedagogia da escuta, o encontro é fundamental.

4.2 A pedagogia do encontro

Nóvoa e Alvim (2021) pontuam seis aspectos (inacabados, segundo eles...) relacionados à importância dos professores para a composição da pedagogia do encontro: a pedagogia é uma relação necessariamente humana; não existe ensino sem conhecimento; todo o ensino é experimental; o encontro não ocorre com um conhecimento acabado; não é possível separar sentir e saber; a pedagogia do encontro tem a reciprocidade como princípio central. Basicamente, os autores compreendem que a pedagogia do encontro demanda uma relação, uma troca entre educador e educando.

30 “Com o término da Segunda Guerra Mundial, em maio de 1945, na primavera, em suas pesquisas, Malaguzzi descobriu que havia um povoado (Villa Cella), nos arredores de Reggio Emilia, Itália, em que a comunidade estava se mobilizando para construir uma escola para as crianças do vilarejo. Em 13 de janeiro de 1947, a escola de Villa Cella obteve o reconhecimento oficial. O exemplo da escola maternal de Villa Cella foi seguido por outras Comunidades de Reggio. [...] Desde o início, essas experiências despertaram não apenas grande entusiasmo coletivo, mas também uma curiosidade e interesse particular em Loris Malaguzzi. [...] Ele vislumbrou, no projeto de Villa Cella, as raízes de uma renovação educacional, um pilar do que viria tornar-se um verdadeiro modelo pedagógico. A escola de Villa Cella conseguiu sobreviver graças ao espírito de iniciativas e criatividade das comunidades da cidade” (SILVA, 2021, p. 38).

31 Malaguzzi (2021, p. 36) escreveu: “Montessori foi nossa mãe, mas como todos os filhos, tivemos de nos tornar independentes da mãe”.

32 John Dewey é o nome mais célebre da corrente filosófica que ficou conhecida como pragmatismo, embora ele preferisse o nome instrumentalismo - uma vez que, para essa escola de pensamento, as ideias só têm importância desde que sirvam de instrumento para a resolução de problemas reais. No campo específico da pedagogia, a teoria de Dewey se inscreve na chamada educação progressiva. Um de seus principais objetivos é educar a criança como um todo. O que importa é o crescimento - físico, emocional e intelectual. O princípio é que os alunos aprendem melhor realizando tarefas associadas aos conteúdos ensinados. Atividades manuais e criativas ganharam destaque no currículo e as crianças passaram a ser estimuladas a experimentar e pensar por si mesmas. Nesse contexto, a democracia ganha peso, por ser a ordem política que permite o maior desenvolvimento dos indivíduos, no papel de decidir em conjunto o destino do grupo a que pertencem. Dewey defendia a democracia não só no campo institucional mas também no interior das escolas. Fonte: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1711/john-dewey-o-pensador-que-pos-a-pratica-em-foco>>

A pedagogia do encontro integra os pressupostos freireanos. Relaciona-se ao cuidado com o educando (e também com o educador) enquanto sujeito e com a amorosidade. Freire explica que o amor ao mundo e aos homens é uma forma de oportunizar o diálogo: “Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que o funda” (FREIRE, 1987, p. 79-80).

Segundo Trezzi (2021, p. 1009), o amor é também um dos fundamentos antropológicos da pedagogia de La Salle:

Além de determinar o amor como elemento pedagógico, o fundador da Sociedade das Escolas Cristãs regulamentou-o, definindo que, apesar de o amor ser destinado a todos os alunos, particularmente, os mais pobres teriam prioridade. A Sociedade foi, efetivamente, fundada para atender gratuitamente e com prioridade crianças e jovens pobres.

É muito interessante percebermos que essa prioridade na “destinação” do amor nos remete à ideia de equidade, ou seja, diferentemente da igualdade, que pressupõe oferecer os mesmos recursos a todos na mesma medida, a equidade consiste em oferecer, com senso de justiça, recursos aos que mais precisam. Em outras palavras, podemos dizer que, na pedagogia do encontro, por meio da pedagogia da escuta é possível perceber as necessidades dos nossos estudantes e então compreender as suas maiores necessidades. A relação pedagógica é também uma relação de confiança e de fé no ser humano e na sua capacidade de desenvolvimento: “A fé no ser humano transparece no pensamento lassaliano como a confiança na capacidade de crescer inerente à pessoa humana” (TREZZI, 2021, p. 1010).

A amorosidade pensada por Freire (1987) supõe aceitar o outro, em sua diversidade, aproximando as pessoas de suas virtudes, com cuidado, confiança e respeito, oferecendo um amor incondicional, em uma relação saudável, fraterna e esperançosa. Essa relação de amorosidade entre os educandos e os educadores, pode transcender a relação do espaço educativo: “Não creio na amorosidade entre mulheres e homens, entre os seres humanos, se não nos tornamos capazes de amar o mundo” (FREIRE, 1987, p. 20).

Dessa forma, em uma escola acolhedora, que oferece amorosidade por meio de uma pedagogia da escuta e do encontro, a aprendizagem significativa torna-se uma consequência, pois:

[...] a afeição do aluno pelo mestre não é puro sentimento ou sentimentalismo, mas resultado de uma intervenção pedagógica satisfatória, capaz de produzir prazer na criança que aprende numa escola capaz de ensinar. Afeiçoando-se ao mestre que as ensina, os alunos passam a gostar da escola e, assim, chegam ao conhecimento da salvação. (TREZZI, 2021, p. 1014).

Além disso, a pedagogia do encontro busca o diálogo, um diálogo aberto e encorajador para a compreensão não somente dos conteúdos, mas da compreensão de si mesmo, do outro e do mundo que nos cerca.

4.3 A pedagogia do diálogo

A pedagogia da escuta supõe o encontro; logo, este, supõe o diálogo. Como já aludi, escutar supõe que alguém fale e, havendo diálogo, há alguém que escuta. Freire (1992) coloca o diálogo como ponto crucial de um pensar ético-crítico numa prática educativa progressista, na qual é necessário desafiar a curiosidade dos educandos. Neste processo, faz-se necessária “a presença crítica de educadoras educadores e de educandos, enquanto, ensinando umas e aprendendo outras todas aprendem e ensinam, sem que isso signifique serem iguais ou que quem ensina não aprende e que quem aprende não ensina” (FREIRE, 1992, p. 141). De acordo com Menezes e Santiago (2014, p. 52),

O diálogo, em Paulo Freire, favorece o pensar crítico-problematizador das condições existenciais e implica uma práxis social na qual ação e reflexão estão dialeticamente constituídas. A liberdade de homens e mulheres expressarem as suas ideias, o que pensam e por que pensam, junto com

o outro, provoca a interação e a partilha de diferentes concepções que impulsionam um pensar crítico-problematizador da realidade. Esse movimento gera a necessidade de intervenção no nível das ações, visto que, na perspectiva freireana, a palavra verdadeira é práxis social comprometida com a ação transformadora.

O diálogo, portanto, faz parte do processo educativo e precisa ser incentivado durante as práticas pedagógicas. Neste sentido, Freire (1996, p. 85) reafirma que “[...] ensinar exige disponibilidade para o diálogo. [...] Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei”.

Por meio do diálogo, estamos praticando a argumentação e a problematização, ou seja, o pensar crítico. Freire (1987) chama este processo de dialogicidade, o qual torna a educação um ato de conhecimento, como prática da liberdade. A autonomia, por sua vez, pressupõe uma relação de interlocução cooperativa e solidária nas situações de aprendizagem, ou seja, o processo dialógico supõe falar, mas também escutar. Essa conscientização crítica supõe aprender a dizer a palavra e romper com a cultura do silêncio. Através desta expressão, o sujeito pode alcançar a sua inserção crítica na realidade. Freire (1996) se refere a um protagonismo que vem do uso da palavra, o qual mostra que o analfabetismo não se aplica à oralidade, posto que todos possuem algo para dizer.

O desenvolvimento do senso crítico é muito mais do que um jargão: é um trabalho que requer do educador este mesmo senso de protagonismo e alto grau de autonomia. A criticidade, portanto, demanda um esforço de ambos os sujeitos do processo: tanto o educador, como o educando. É nesta dialogicidade (FREIRE, 1987; 1996) que se constrói a consciência e o pensamento crítico, quando a palavra rompe o verbalismo-ativismo, pois “não há palavra verdadeira que não seja práxis”. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (FREIRE, 1987, p. 77).

Para Malaguzzi (2021) a educação vive do diálogo e da participação. Sem esses ingredientes, não ocorre educação. Freire (1987; 1996) coincide com essa concepção quando recomenda que, epistemologicamente, a pedagogia do diálogo precisa estar encharcada de intencionalidades pedagógicas que levem à emancipação. Mais uma vez vemos que a figura docente é preciosa no sentido de mediar, guiar e, antes de tudo, planejar as atividades de forma que produzam conhecimento autoral e, portanto, aprendizagem significativa. Neste contexto, o papel do educador começa pela acolhida e se estende à pergunta, a partir da qual se estabelece o diálogo problematizador.

4.4 A pedagogia da pergunta

A pedagogia da pergunta supõe a problematização, a busca pela descoberta, por meio da pedagogia do diálogo, da escuta e do encontro. Significa que o docente estará em uma postura de investigador da própria prática, incentivando os estudantes à busca e à descoberta, encorajando-os à atitude de curiosidade. Entendo que, às vezes, essa curiosidade discente pode ser desconcertante para docentes menos experientes (ou acostumados à educação bancária), como alertam Freire e Faundez (1985, p. 23):

[...] a curiosidade do estudante às vezes pode abalar a certeza do professor. Por isso é que ao limitar a curiosidade do aluno, a sua expressividade, o professor autoritário limita a sua também. Muitas vezes, por outro lado, a pergunta que o aluno, livre para fazê-la, faz sobre um tema, pode colocar ao professor um ângulo diferente, do qual lhe será possível aprofundar mais tarde uma reflexão mais crítica.

Contudo, como podemos perceber, a curiosidade por si só já nos encharca de novas possibilidades e nos traz condições para uma aprendizagem significativa como já vimos com Ausubel (1982). Além disso, a curiosidade, que leva à pergunta, é uma porta aberta ao diálogo e à escuta. Dessa forma, se queremos provocar uma aprendizagem significativa, nossa prática pedagógica precisa ter como mola propulsora boas perguntas. Enquanto docentes,

Formação e prática docente: implicações sobre o ensino e a aprendizagem

muitas vezes estamos tão acostumados a dar respostas, que nos esquecemos das perguntas. Neste sentido, Freire e Faundez (1985, p. 25) explicam o nosso papel enquanto (re)formuladores e incentivadores de perguntas:

[...] um educador que não castra a curiosidade do educando, que se insere no movimento interno do ato de conhecer, jamais desrespeita pergunta alguma. Porque, mesmo quando a pergunta para ele, possa parecer ingênua, mal formulada, nem sempre é para quem a fez. Em tal caso, o papel do educador, longe de ser o de ironizar o educando, é ajudá-lo a refazer, fazendo melhor a pergunta.

A pedagogia da pergunta torna o ambiente pedagógico mais leve e democrático, pois ao permitir (e permitir-se) perguntar, o docente estabelece a horizontalidade nas relações do aprender e do ensinar. Mais uma vez, portanto, podemos perceber o quanto o ensino, ou seja, a prática pedagógica adotada ao ensinar reflete na aprendizagem.

No próximo capítulo vamos refletir sobre algumas das inúmeras contingências que podem influenciar a aprendizagem.

5 A APRENDIZAGEM E SUAS MÚLTIPLAS CONTINGÊNCIAS

“Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e como mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio.

Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada” (FREIRE, 1987, p. 80 - *Pedagogia do Oprimido*)

Todos os docentes que possuem um mínimo de experiência na prática de ensinar sabem que a aprendizagem normalmente está sujeita a inúmeras contingências, ou seja, o ambiente, o contexto do estudante, seu estado físico, mental e emocional pode afetar profundamente a forma como aprende (ou não aprende). Uma criança com dor, com fome, com medo ou outro desconforto dificilmente conseguirá alcançar uma aprendizagem significativa. Da mesma forma, um ambiente que não seja amigável, nem tranquilo, também não favorece a aprendizagem.

Por outro lado, a aprendizagem, enquanto processo interno, como já vimos, também está relacionada aos estilos de aprender de cada um e à geração à qual pertencem os estudantes. Dessa forma, a observação atenta por parte do docente e o conhecimento dessas particulares e/ou contingências é fundamental para uma aprendizagem significativa. Antes, porém, de adentrarmos às características dos estilos de aprendizagem e das diferentes gerações, quero abordar alguns aspectos relacionados à aprendizagem conhecidos como os pilares da educação.

5.1 Os pilares da Educação

Um relatório para a Unesco lançado em 1996 pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, capitaneada pelo francês Jacques Delors, chamado *Educação: Um tesouro a descobrir*, foi um marco na maneira como passamos a compreender a relação entre o ensino e a aprendizagem. De acordo com esse documento, quatro pilares precisam ser considerados para embasar a educação do século XXI e para que esta realmente alcance os saberes almejados. Segundo o referido relatório,

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. (UNESCO, 1996, p. 89-90 - os grifos são meus).

De acordo com a Comissão, apesar de, normalmente, a educação estar baseada principalmente no aprender a conhecer e, em menor escala, no aprender a fazer, os pilares do conhecimento precisam estar em equilíbrio, ou seja, precisamos buscar também o desenvolvimento das competências socioemocionais. Estas permitirão o desenvolvimento e a aprendizagem “como uma experiência global a levar a cabo ao longo de toda a vida, no plano cognitivo como no prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade” (UNESCO, 1996, p. 90).

5.1.1 Aprender a conhecer

Aprender a conhecer relaciona-se com a curiosidade e a descoberta. Mais do que conhecer, simplesmente, compreende toda a gama de habilidades que mobilizamos para o conhecimento. Este, de acordo com o relatório,

precisa basear-se, primeiramente, em situações já conhecidas pelo estudante, não ignorando as tecnologias digitais e a ciência. Por outro lado, aprender a conhecer envolve a própria capacidade de “aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento” (UNESCO, 1996, p. 91).

Neste sentido, o documento é muito claro sobre o desenvolvimento da capacidade de raciocinar, de modo crítico, sobre as aprendizagens, superando o conteudismo e a memorização sem a compreensão do que se está estudando. Além disso, este pilar estimula a aprendizagem ao longo da vida, ou seja, a Educação Básica precisa oferecer as bases para que a pessoa continue aprendendo: “A educação primária pode ser considerada bem-sucedida se conseguir transmitir às pessoas o impulso e as bases que façam com que continuem a aprender ao longo de toda a vida, no trabalho, mas também fora dele” (UNESCO, 1996, p. 92).

5.1.2 Aprender a fazer

Aprender a fazer está relacionada com colocar em prática o que se aprende. Segundo a Comissão da Unesco, os dois pilares (aprender a conhecer e aprender a fazer) são indissociáveis. Contudo, este pilar, segundo o documento da Unesco, precisa transcender a simples preparação para o mercado de trabalho, já que “as aprendizagens devem evoluir e não podem mais ser consideradas como simples transmissão de práticas mais ou menos rotineiras, embora estas continuem a ter um valor formativo que não é de desprezar” (UNESCO, 1996, p. 93).

Em outras palavras, aprender a fazer relaciona-se com a aplicabilidade e aplicação do que se aprende, de forma criativa, científica e inovadora, no contexto no qual se insere o estudante, buscando o desenvolvimento e garantindo o futuro de todos. Neste sentido, é preciso que nos perguntemos constantemente como podemos envolver nossos jovens no desafio de preparar um futuro melhor para si e para as gerações futuras.

5.1.3 Aprender a viver juntos

Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros consistiu em um pilar muito inovador (e também desafiador) à época. Trata-se de ensinar a não-violência, combater o preconceito e promover a inclusão. A própria Comissão escreveu sobre o desafio desse pilar: “A tarefa é árdua porque, muito naturalmente, os seres humanos têm tendência a supervalorizar as suas qualidades e as do grupo a que pertencem, e a alimentar preconceitos desfavoráveis em relação aos outros” (UNESCO, 1996, p. 97).

Como forma de promover este pilar, o documento recomenda duas principais ações: a descoberta do outro e a participação em projetos comuns. A descoberta do outro está pautada no estudo sobre as múltiplas culturas, o estímulo à diversidade e à cidadania global. Neste sentido, a tolerância racial e religiosa, por exemplo, são uma prática de empatia que pode e deve ser estimulada:

Desenvolver esta atitude de empatia, na escola, é muito útil para os comportamentos sociais ao longo de toda a vida. Ensinando, por exemplo, aos jovens a adotar a perspectiva de outros grupos étnicos ou religiosos podem-se evitar incompreensões geradoras de ódio e violência entre os adultos. Assim, o ensino da história das religiões ou dos costumes pode servir de referência útil para futuros comportamentos (UNESCO, 1996, p. 98).

Com relação à participação em projetos comuns, a sugestão é que, desde cedo, as crianças sejam incentivadas à participação em atividades envolvendo esportes, cultura, solidariedade, revitalização de espaços públicos e coletivos, ações humanitárias e outros. A inserção destes projetos nas atividades pedagógicas “pode dar origem à aprendizagem de métodos de resolução de conflitos e constituir uma referência para a vida futura

dos alunos, enriquecendo a relação professor/aluno” (UNESCO, 1996, p. 99).

5.1.4 Aprender a ser

O pilar Aprender a ser está relacionado, principalmente, ao desenvolvimento integral do ser humano. Até então, pensava-se na educação como potencializadora do desenvolvimento cognitivo. Contudo, a partir deste documento, a educação ganha este viés do desenvolvimento das capacidades cognitivas e também psicológicas:

[...] a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa — espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida (UNESCO, 1996, p. 99).

Como podemos perceber, este pilar está relacionado com a mobilização de competências e habilidades relacionadas à criticidade, à autonomia. É interessante notar que, já em 1996, a Comissão tinha uma preocupação acentuada com relação às mídias e à possibilidade de falsos conceitos, que hoje chamamos de *fake news*. Neste sentido, insiste no desenvolvimento da capacidade de discernimento, de responsabilidade pessoal e social, e de estabelecermos referências intelectuais.

Por outro lado, o documento deposita grande importância nas artes enquanto potenciais de desenvolvimento da imaginação e da criatividade. Neste sentido, a Comissão compreendia que essas competências são fundamentais para a formação de pessoas capazes de encontrar soluções para os problemas da nossa sociedade. Ao conhecermos mais profundamente esse documento é possível perceber que a nossa Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dialoga diretamente com os quatro pilares apontados.

5.1.5 O quinto pilar: aprender a transformar-se

Mais recentemente, em 2022, novo relatório foi apresentado à Unesco. Chamado *Reimaginar nosso futuro juntos: Um novo contrato social para a educação*, teve o professor António Nóvoa junto à Comissão que, frente à complexidade do momento, estabeleceu um quinto pilar para a educação do século XXI: *aprender a transformar-se*. Segundo este documento, ao questionar sobre o papel da educação para 2050 e além, em um futuro compartilhado, “As propostas apresentadas surgem de um processo mundial de dois anos de participação e construção conjunta, que mostrou que muitas pessoas – crianças, jovens e adultos – estão cientes de que estamos conectados neste planeta compartilhado e que é imperativo que trabalhemos juntos” UNESCO, 2022, p. xi).

Ao conceituar a educação como a maneira como organizamos o ensino e a aprendizagem ao longo da vida, este recente relatório reconhece que a educação é também uma forma importante de transformação das sociedades humanas. Dessa forma, a educação é considerada como o elo dessa conexão das pessoas com o mundo e com as outras pessoas, fortalecendo as possibilidades de desenvolvimento do diálogo e da ação para um futuro justo, pacífico e sustentável. Daí que o documento coloque como urgente um novo contrato social para a educação, pautado em uma visão compartilhada dos propósitos públicos da educação. Nesse contexto, “Esse ato de reimaginar significa trabalharmos juntos para criar futuros compartilhados e interdependentes” (UNESCO, 2022, p. xii).

Para que esse novo contrato seja possível, a Comissão estabeleceu dois princípios fundamentais: a) a garantia do direito à educação de qualidade ao longo da vida para todos; b) o fortalecimento da educação como um esforço público e um bem comum. Como educação de qualidade entende-se também “o direito à informação, à cultura

e à ciência” (UNESCO, 2022, p. xii), e o acesso ao conhecimento coletivo da humanidade, cumulado por muitas gerações e que continua em transformação. A educação enquanto um bem público demanda o comprometimento de toda a sociedade, considerando-a um bem comum, compartilhado e alcançado colaborativamente.

Dessa forma, podemos compreender como um quinto pilar para a educação, aprender a transformar-se, o qual demanda que trabalhemos juntos, em cooperação e solidariedade, atuando no presente, com os olhos no futuro. A educação “deve promover as capacidades intelectuais, sociais e morais dos estudantes, para que trabalhem juntos e transformem o mundo com empatia e compaixão” (UNESCO, 2022, p. xiv). O conhecimento, portanto, deve nos auxiliar a continuar aprendendo ao longo de toda a vida para transformar a sociedade e, juntos, buscar soluções para os problemas que enfrentamos. Notemos que, a partir dessa concepção, o conhecimento é sempre inacabado, já que estamos em constante transformação. A atitude de constantes aprendizagens, que aprendem com o outro e a partir do outro, na pluralidade e multiculturalidade sustentável é aquela que se espera do cidadão do século XXI.

5.2 Os estilos de aprendizagem e as inteligências múltiplas

Outra contingência relacionada à aprendizagem, enquanto processo interno, são os estilos de aprendizagem e as inteligências múltiplas. Sabemos que todos somos diferentes, seja por aspectos internos, externos e, inclusive, inatos. Nem todos os autores são unânimes em torno das características que nos definem e entendo que elas são muito subjetivas, e que não podemos generalizar, visto que cada ser humano é único, ou seja, não há um padrão de seres humanos. Ainda assim, vou me arriscar a trazer brevemente dois autores para tratar desse tema, num intuito de refletirmos sobre o quanto somos diversos: Howard Gardner, psicólogo da Universidade de Harvard, que desenvolveu a teoria das inteligências múltiplas e Neil Fleming, que abordou os estilos de aprendizagem.

De acordo com Gardner (1994), os testes de QI (Quociente de Inteligência), que eram realizados na década de 1980 não representavam de forma satisfatória a diversidade das inteligências dos seres humanos, já que cada pessoa é única, podendo apresentar mais de uma inteligência. Este pesquisador acreditava que não é possível “medir” a inteligência de alguém com papel e lápis, muito menos avaliá-la em situações iguais para todos. Não posso deixar de relacionar os estudos de Gardner ao pensamento freiriano, que dizia que não há saberes maiores, nem saberes menores, mas saberes diferentes (FREIRE, 1987).

Gardner (1995) chegou a citar o exemplo de um agricultor e de um engenheiro civil, perguntando qual seria o mais inteligente. Ele explica que, à época da colheita, o agricultor tem uma inteligência muito mais desenvolvida, já que tem os elementos empíricos suficientes para colocar em prática as suas inteligências. Por outro lado, ao construir um galpão para armazenar a colheita, o engenheiro civil poderá colocar em prática as suas inteligências, que serão extremamente úteis nesta situação, evitando o desperdício de material e para desenvolver uma estrutura segura e resistente. Com isso, o autor nos mostra dois aspectos importantes: primeiro, que somos diversos e que precisamos uns dos outros para resolver os problemas que surgem na sociedade, no trabalho e na vida como um todo. Segundo, que, justamente por sermos diferentes, a forma de ensinar e de avaliar não pode ser padronizada, já que as respostas que daremos em determinadas situações será diferente, de acordo com as inteligências que temos mais desenvolvidas. Isso não significa que, ao compreender quais são as nossas inteligências mais desenvolvidas, que não possamos nos desafiar para superar nossas limitações, buscando desenvolver também aquelas que se mostram mais desafiadoras. Essa conduta, inclusive, pode ser muito saudável.

A figura 09 apresenta, de forma sucinta, as inteligências múltiplas estudadas por Gardner.

Figura 09: As inteligências múltiplas de Gardner



Elaborada pela autora a partir de Gardner (1994).

Gardner (1994) explica que a inteligência linguística está relacionada com as habilidades com a escrita, a leitura, a aprendizagem de idiomas e se mostra desenvolvida em poetas e escritores, principalmente. A inteligência lógico-matemática mostra-se em pessoas com grande facilidade para o raciocínio matemático e lógico-dedutivo. A inteligência espacial, por sua vez, consiste na capacidade de formular, mentalmente, um modelo geográfico-espacial, sendo uma característica muito presente em geógrafos, arquitetos e escultores. A inteligência corporal está presente naquelas pessoas com grande facilidade para controlar os movimentos do seu corpo, seja nos esportes, na dança, ou nas artes cênicas. A inteligência musical está relacionada com a aptidão para tocar instrumentos musicais, compor, cantar e/ou executar produções musicais. A inteligência interpessoal mostra-se nas pessoas com grande empatia e capacidade de captar as intenções, desejos e motivações dos outros, estando presente em profissionais como os professores. Já a inteligência intrapessoal está relacionada com a capacidade de compreender-se a si mesmo. Por fim, Gardner descreveu a inteligência naturalista, que relacionou com a capacidade de analisar e compreender os fenômenos da natureza, especialmente os animais e as plantas.

Ainda segundo Gardner (1994; 1995), a teoria das inteligências múltiplas nos auxilia a compreender que, dependendo da situação (ou do problema) que temos para resolver, podemos levar em conta as habilidades que mais se encaixam naquela situação. Da mesma forma, quando unimos as inteligências e as competências (diferentes) das pessoas, os resultados tendem a ser melhores. Além disso, podemos aprender uns com os outros, tendo em mente aquelas habilidades que já temos mais desenvolvidas e aquelas que ainda precisamos aperfeiçoar.

Os estilos de aprendizagem dizem respeito à tendência da pessoa com relação a como se sente mais

confortável para aprender. Este processo nem sempre é consciente, já que se relaciona com aptidões e habilidades individuais. Diversos autores desenvolveram modelos de como as pessoas aprendem³³. Aqui vou trazer o modelo VARK (*Visual, Aural-Read, Write and Kinesthetic*³⁴) desenvolvido por Fleming (2001). Em literatura traduzida ao português (TORRES, 2010), temos a tradução: visual, auditivo, leitor/escritor e sinestésico.

De acordo com o autor, pessoas do estilo visual têm mais facilidade para aprender quando há estímulos visuais, como tabelas, mapas, diagramas e listas. Além disso, preferem expressar-se por meio desse tipo de representações, que as auxiliam a não distrair-se, o que pode ocorrer facilmente. O estilo auditivo, além de ter preferência por ouvir palestras, *podcasts*, discussões e diálogos, também prefere expressar-se oralmente, dialogando e perguntando, como forma de elaborar internamente as ideias. As pessoas de estilo leitor/escritor sentem-se mais à vontade quando podem tomar notas, fazer resumos, mapas conceituais, rascunhos, elaborando as ideias de forma gráfica. Por fim, o estilo sinestésico é característico daquelas pessoas que gostam de interagir com o ambiente, por meio da gamificação, simulações a partir de suas experiências e práticas.

Na Figura 10 vemos os estilos de aprendizagem descritos por Fleming (2001) e as estratégias de ensino consideradas mais adequadas para cada um.

33 Coffiel (2004) *et al.* identificaram 71 modelos de estilos de aprendizagem. Entre eles podemos citar: Kolb (1974), que desenvolveu um modelo de observação reflexiva baseado na experiência, o qual dividiu em quatro grupos: Adaptadores ou acomodadores, basicamente práticos, baseando-se na tentativa e erro, usando a lógica e assumindo riscos; Assimiladores, os quais preferem trabalhar no campo teórico, da abstração, observação e reflexão, pois não têm muitas habilidades sociais; Divergentes, os quais se mostram muito criativos e imaginativos, empáticos e emocionais, os quais gostam de trabalhar em equipe, possuindo grande facilidade para aprender por meio de sensações e observações; Convergentes, cuja maior facilidade está na rapidez com que conseguem tomar decisões e resolver problemas, sendo muito bons em tarefas técnicas e que exigem reflexão e ação. Outro autor que podemos citar aqui é Gregorc (1979), cujo modelo descreveu, a partir de Kolb (1974), também quatro estilos: Sequencial Concreto, Aleatório Concreto, Aleatório Abstrato e Sequencial Abstrato. Para descobrir o estilo de cada pessoa, Gregorc (1979) desenvolveu o *Style Delineator*. Trata-se de uma espécie de “teste”, no qual as capacidades das pessoas são avaliadas a partir da percepção e da ordem de prioridades que colocam para a resolução dos problemas apresentados. Segundo o autor, as pessoas do tipo Sequencial Concreto podem ser consideradas práticas e minuciosas, apreciam as ordens sequenciais das coisas, passo a passo e são focadas em fatos concretos e físicos; o tipo Sequencial Abstrato é mais analítico, estudam as situações reflexivamente, baseando-se no intelecto e na lógica, preferindo instruções verbais; pessoas do estilo Aleatório Abstrato são mais sensitivos, criativos, expressam-se com facilidade e são sensitivos, alcançando uma análise abrangente dos fatos, relacionando seus julgamentos a experiências emocionais já vivenciadas; por fim, pessoas do tipo Aleatório Concreto são mais intuitivas, buscam soluções originais e conseguem resolver problemas com facilidade, baseando-se na tentativa e erro.

34 Em português: Visual, auditivo, leitura e sinestésico.

Figura 10: Estilos de aprendizagem (modelo VARK) e estratégias de ensino



Fonte: Elaborada pela autora a partir de Fleming (2001)

Apesar de os autores nem sempre coincidirem com relação aos estilos de aprendizagem, eles são uníssonos ao reconhecer que, se somos diferentes e aprendemos de formas diferentes, não aprendemos da mesma forma; logo, a maneira de ensinar não pode ser igual para todos. Como vimos, se somos diferentes e temos diferentes inteligências/estilos, por que as práticas pedagógicas deveriam ser iguais para todos? Podemos ver aqui que a Educação 5.0 dialoga com essas premissas, já que explica que a personalização das práticas pedagógicas é o caminho para uma aprendizagem significativa. Além disso, as diferentes gerações aprendem de forma diferente, pois possuem vivências também diferentes, como vamos discutir na sequência.

5.3 A aprendizagem e as diferentes gerações

Sabendo que a forma como a aprendizagem foi encarada ao longo dos anos nos auxilia a compreender como as diversas gerações aprendem. Guardadas as peculiaridades de cada ser humano, é possível concordar com Mccrindle (2014), que aborda as diversas gerações e a forma como elas aprendem. De acordo com o próprio autor,

hoje fica bastante difícil definirmos o tempo que separa uma geração da outra já que, biologicamente, seria o tempo entre o nascimento dos filhos e o de nascimento de seus pais. Contudo, todos reconhecem que, com o advento da tecnologia, as gerações têm se espaçado menos, ainda que as pessoas estejam tendo filhos cada vez mais tarde. Em outras palavras, quero dizer que o tempo biológico já não define quando uma geração inicia e quando outra termina. Dessa forma, vou concordar com McCrindle (2014), o qual estabeleceu algumas datas não muito rígidas para caracterizar as pessoas nascidas nos períodos por ele apontados, as quais são denominadas de: Baby boomers (nascidos nos anos 1940 a 1964), Geração X (nascidos entre 1965 a 1979), Geração Y (nascidos entre 1980 a 1994), Geração Z (nascidos entre 1995 e 2009), e Geração Alpha (nascidos entre a partir de 2010). Passo a caracterizar cada uma delas, sem muito detalhe, mas com atenção à forma como melhor aprendem, que é o tema desta conversa.

5.3.1 *Baby boomers (1940 a 1964)*

A geração dos *Baby boomers* nasceu no auge do pós-guerra, vivenciando todos os movimentos pelos direitos civis, o que caracteriza uma geração idealista, comprometida com o trabalho e sempre atenta às inovações. Como conheceram tardiamente a Internet, dão preferência às tecnologias tradicionais e atribuem grande valor ao treinamento e à memorização. Seu raciocínio é bastante linear, portanto, valorizam uma aprendizagem linear, que vai do mais geral ao mais específico. Não gostam de mudanças, especialmente relacionadas às tecnologias digitais, portanto, sentem-se incomodados quando uma página ou aplicativo muda a interface. São bastante competitivos e focam em resultados.

5.3.2 *Geração X (1965 a 1979)*

A geração X adapta-se facilmente às tecnologias, apesar de terem tido que se acostumar à Internet, já que nasceram antes dela. Prezam pela forma híbrida, mesclando o presencial e o online, por isso valorizam o compartilhamento de informações e o trabalho colaborativo. São independentes, inovadores e empreendedores, mas valorizam a estabilidade e resistem um pouco às mudanças. É uma geração bastante equilibrada, que não se precipita nas tomadas de decisões.

5.3.3 *Geração Y (1980 a 1994)*

A geração Y é também chamada de Millennials (geração do Milênio), já que foi a primeira geração a ter nascido em um mundo totalmente globalizado pelo advento e disseminação da Internet. Trata-se de uma geração acostumada a um grande fluxo de informações, as quais consomem vorazmente. Gostam de aprender informalmente e como consomem muita informação, são bastante críticos e não costumam atribuir importância aos níveis de hierarquia. São criativos e estão sempre conectados, tendo a capacidade de realizar várias tarefas ao mesmo tempo, sem perder o foco. Consideram que dinheiro não é tudo, por isso buscam sempre melhores oportunidades. Gostam de trabalhar colaborativamente, são autônomos e possuem grande potencial inovador.

5.3.4 *Geração Z (1995 a 2009)*

A geração Z consome muita informação digital e prefere vídeos (curtos) a textos escritos. São autodidatas e, para essa geração, conhecimento, prazer e intuição concentram-se ao toque do polegar na tela. Não têm problemas para

trabalhar e/ou estudar em casa, já que não reconhecem fronteiras geográficas. Apesar disso, nem sempre trabalham bem em grupos, devido ao seu espírito de independência e competitividade. Ainda assim, possuem grande senso de coletividade e preocupam-se com o meio ambiente. A gamificação é uma estratégia de ensino eficiente, já que a interação com avatares e a imersão acabam sendo valorizados pelo senso de independência desta geração.

5.3.5 Geração Alpha (a partir de 2010)

A geração Alpha pode ser considerada autônoma e espontânea, porque se adapta facilmente a este mundo acelerado. São muito suscetíveis aos estímulos visuais, portanto, atividades educativas digitais para essa geração devem favorecer a visão, audição e tato, de maneira simultânea, com realidade virtual, realidade aumentada e *games* que permitam construção e interação. Seu aprendizado ocorre de forma horizontal e pessoas dessa geração não se concentram por muito tempo em uma mesma atividade, por isso, quanto mais personalizado for o ensino, mais irá ao encontro das suas características.

Para ilustrar, elaborei a figura 11, na qual sintetizo as diferentes gerações abordadas por McCrindle (2014), suas características principais e algumas sugestões de estratégias pedagógicas.

Figura 11: As gerações, suas características e estratégias pedagógicas



Fonte: Elaborada pela autora a partir de McCrindle (2014).

Formação e prática docente: implicações sobre o ensino e a aprendizagem

Sobre o que vem por aí, podemos imaginar que, se continuarem sendo utilizadas as letras do alfabeto grego, teremos, na segunda metade do século XXI, as gerações Beta, Gama e Delta. O que temos certeza é que as estratégias utilizadas em nossas práticas pedagógicas precisarão ajustar-se às características dessas novas gerações.

6 ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

Retomando algumas das reflexões iniciais desta obra, preciso finalizar afirmando que a formação docente não pode estar desvinculada da realidade, ou seja, formamos professores e professoras para atuar no mundo e com o mundo, habitado por pessoas plurais. Este talvez seja um dos aspectos mais relevantes da formação docente, seja ela inicial ou continuada. Aliás, engana-se quem pensa que a formação um dia termina. Estamos em um mundo em constante transformação, portanto, nada mais evidente do que a certeza de que nossa formação também não se esgota.

Dessa forma, a prática docente, com os pés no presente e os olhos no futuro, leva em conta que o ensino reflete de forma direta na aprendizagem, ainda que esta seja atravessada por inúmeras contingências, sobre algumas das quais tratamos neste livro. Não podemos esquecer que as pessoas estão sempre aprendendo, independentemente se ensinamos ou não. Esta compreensão nos leva a reconhecer que o ensino somente se justifica se ele promover, ajudar, facilitar a aprendizagem. Se não há aprendizagem, o ensino não se justifica.

Quando perguntei sobre como podemos investir na formação inicial e continuada de professores para que a educação contemple, por meio das práticas pedagógicas, a aprendizagem dos estudantes do século XXI e suas múltiplas contingências e, ainda, sobre como prover a permanência, seja na Educação Básica, seja na Educação Superior, uma vez que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), baseada na própria Carta Magna Brasileira, garante a educação para todos, não posso deixar de considerar o verbo *esperançar*, trazido por Freire. Em *Pedagogia da Esperança*, Freire (1997, p. 47) escreve:

Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim, convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita de água despoluída.

Não se trata, contudo, de um *esperançar* em estado de espera inerte, senão em estado de alerta, de quem espera, escuta e, ao mesmo tempo em que transforma a sua realidade e a daqueles que nos cercam, se transforma. Compreendo que a formação, seja ela inicial ou continuada, precisa estar pautada nessa pedagogia da transformação, do olhar voltado para a realidade, para a diversidade e, indiscutivelmente, para o ser humano, em uma pedagogia da colaboração, da partilha e do fazer juntos. Gadotti (2003) alerta que precisamos formar-nos para a colaboração. Dessa forma estaremos nos centrando na aprendizagem e não somente no ensino.

Ao nos centrarmos no ser humano e na sua aprendizagem, teremos condições de pensar políticas públicas capazes de buscar a permanência e não somente a universalização da educação. Por isso, a prática pedagógica, o fazer docente, precisa ser um fazer juntos, em busca do desenvolvimento integral das pessoas, oportunizando o seu crescimento em todos os aspectos. A educação, portanto, tem um viés transformador na vida das pessoas e não pode ser um privilégio de poucos.

Finalizo citando Gadotti (2003, p. 70), na obra *Boniteza de um sonho: Ensinar-e-aprender com sentido*:

A esperança, para o professor, a professora, não é algo vazio, de quem “espera” acontecer. Ao contrário, a esperança para o professor encontra sentido na sua própria profissão, a de transformar pessoas, a de construir pessoas, e alimentar, por sua vez, a esperança delas para que consigam, por sua vez, construir uma realidade diferente, “mais humana, menos feia, menos malvada”, como costumava dizer Paulo Freire. Uma educação sem esperança não é educação.

... e mais adiante, quando ele escreve:

Formação e prática docente: implicações sobre o ensino e a aprendizagem

Educar é empoderar. Não é tanto ensinar quanto reencantar. Ou melhor, ensinar, nesse contexto, é reencantar, despertar a capacidade de sonhar, despertar a crença de que é possível mudar o mundo. Essa profissão, por isso, é insubstituível. Não podemos imaginar um futuro sem ela. Não podemos imaginar um futuro sem professores (GADOTTI, 2003, p. 74).

Repito: NÃO PODEMOS IMAGINAR UM FUTURO SEM PROFESSORES E SEM PROFESSORAS!!

REFERÊNCIAS

- ABDIAN, Graziela Zambão e HERNANDES, Elianeth Dias Kanthack. Concepções de gestão e vivência da prática escolar democrática. **RBPAE**, v.28, n.1, p. 144-162, jan /abr. 2012.
- ANUGERAHAWATI, Mirjam. Integrating the 6cs of the 21st century education into the english lesson and the school literacy movement in secondary schools. **KnE Social Sciences**, p. 165–171-165–171, 2019. Disponível em: <<https://knepublishing.com/index.php/Kne-Social/article/view/3898>>.
- ARAUJO, Claisy.; RABELO, Mauro Luiz. Avaliação educacional: A abordagem por competências. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 20, n. 2, p. 443-466, 2015.
- AUSUBEL, David. Paul. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.
- AUSUBEL, David. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Plátano: Lisboa, 2000.
- AUSUBEL, David Paul.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. **Psicologia educativa**: um ponto de visto cognoscitivo. México: Trillas, 1980.
- BARRA, Valdeniza Maria Lopes da. A lousa de uso escolar: traços da história de uma tecnologia da escola moderna. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 49, p. 121-137, jul./set. 2013. Editora UFPR. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/KLsQrbTwjvBmszsQyqGtssc/?format=pdf&lang=pt>>.
- BAUMAN, Zygmunt. **Liquid modernity**. Cambridge: John Wiley & Sons, 2013.
- BECKER, Fernando. Epistemologia e ação docente. **Em Aberto**, v. 12, n. 58, p. 77-95, 2008.
- BENATTI, Remi Zanatta.; JUNG, Hildegard Susana. **Mediação Pedagógica**: formação e protagonismo em espaços de aprendizagem. Canoas: Editora Unilasalle, 2022. Disponível em: <<https://bit.ly/3HgOUkP>>.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. 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.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Porto Alegre: Editora Vozes, 2002.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>.
- BRASIL. Presidência da República. **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>.
- BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os sistemas de ensino. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. (MEC/SASE, 2014). Disponível em: <www.pne.mec.gov.br>.
- BRASIL. **Resolução nº 1**, de 2 de julho de 2019. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=116731-rcp001-19&category_slug=julho-2019-pdf&Itemid=30192>.
- BRASIL. **Resolução nº 7**, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECESN72018.pdf>.

- BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8 n. 2, p. 185-206, jul./out.2010.
- CARNEIRO, Antônio Lineu.; CRUZ, Christiane Gioppo. Apresentação – LDB: o processo de tramitação. **Educar**, Curitiba, n. 11, p. 107-115, 1995. Editora da UFPR.
- CASAGRANDE, Cledes Antonio.; SARMENTO, Dirléia Fanfa. A proposta educativa da Rede La Salle: processo constitutivo e pressupostos teórico-metodológicos. **Conhecimento & Diversidade**, v. 7, n. 13, p. 116-127, 2015.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- COCCO, Eliane Maria.; SUDBRACK, Edite Maria. A Educação básica e as práticas de gestão democrática: discussões e encaminhamentos. In: SUDBRACK, Edite Maria (org.). **Políticas Educacionais: condicionantes e embates na educação básica**. Frederico Westphalen: URI, 2014.
- COFFIELD, Frank.; MOSELEY, David.; HALL, Elaine.; ECCLESTONE, Kathryn. Should we be using learning styles? What research has to say to practice. **Learning and Skills Research Center**, 2004. Disponível em: <<https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A13692>>.
- CUNHA, Emmanuel Ribeiro. Os saberes docentes ou saberes dos professores. **Revista Cocar**, v. 1, n. 2, 2007, p. 31-40. Disponível em: <<https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/130/106>>.
- DALCIN, Andreia. La Salle e a formação de mestres-professores: as orientações contidas no guia das escolas cristãs para o ensino da aritmética. **Perspectiva**, v. 36, n. 2, p. 447-467, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n2p447/pdf>>.
- DEFENDI, Cristina Lopomo.; MARTINS, Sirllem da Silva. A importância dos saberes docentes no Ensino Superior. **Revista Metalinguagens**, n. 6, p. 121-139, 2016.
- DEMO, Pedro. **Complexidade e Aprendizagem: a Dinâmica não Linear do Conhecimento**. SP: Atlas, 2002.
- DEMO, Pedro. **Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstrutivos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- DURÃES, Maria de Fátima Brito. As metodologias ativas como prática educativa nos processos de aprendizagem: um estudo de caso no curso de Educação Física da Faculdade La Salle de Manaus. 174f. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade La Salle, Canoas, Programa de Pós-graduação em Educação – Minter com Manaus, 2021.
- ESTEVES, Manuela. Sentido da inovação pedagógica no ensino superior. In: LEITE, Carlinda (Org.). **Sentidos da pedagogia no ensino superior**. Porto, Portugal: Legis Editora, 2010.
- FAVA, Rui. **Educação 3.0: aplicando o PDCA nas instituições de ensino**. São Paulo: Saraiva, 2014.
- FELCHER, Carla. D. O.; FOLMER, Vanderlei. EDUCAÇÃO 5.0: REFLEXÕES E PERSPECTIVAS PARA SUA IMPLEMENTAÇÃO. **Revista Tecnologias Educacionais em Rede (ReTER)**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. e5/01–15, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reter/article/view/67227>>.
- FONSECA, Enir Silva. EDUCAÇÃO 5.0–O CONECTIVISMO, A REVOLUÇÃO DIGITAL E O ENSINO A DISTÂNCIA. CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO HÍBRIDO. **RECIMA21-Revista Científica Multidisciplinar-ISSN 2675-6218**, v. 2, n. 4, p. e24197-e24197, 2021. Disponível em: <<https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/197/207>>.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, p. 534-551, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. À sombra desta mangueira. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, Paulo.; FAUNDEZ, Antonio. Por uma pedagogia da pergunta. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREITAS, Carlos Alberto Souza de. O PIBID e a formação do professor de geografia: um mapeamento de trabalhos científicos de 2016 a 2021 no Brasil. 98f. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade La Salle – Minter em Educação com Manaus. 2021. Disponível em: <<https://svr-net20.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/2608/1/casfreitas.pdf>>.
- FREUD, Sigmund. **Die Traumdeutung**: Em Studienausgabe. v. 2. Frankfurt: Fischer. (Trabalho originalmente publicado em 1900), 1982.
- GADOTTI, Moacir. Educação de adultos como direito humano. **EJA em Debate**, Florianópolis, Ano 2, n. 2. Jul. 2013.
- GARDNER, Howard. **Estruturas da mente**: a Teoria das Múltiplas Inteligências. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Tradução Maria Adriana Verissimo Veronese. Porto Alegre: Artmed 1995.
- GRACINDO, Regina Vinhaes. **Gestão democrática nos sistemas e na escola**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.
- GÜLLICH, Roque Ismael. O livro didático, o professor e o ensino de ciências: um processo de investigação-formação-ação. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2012.
- HÉBRARD, Jean. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, 1990. p. 65-110.
- HEMIELEWSKI, Dulce Maria Souza.; PACHECO, Luci Mary Duso.; JUNG, Hildegard Susana. Perspectivas de formação docente: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) como política pública. **Imagens da Educação**, v. 7, n. 3, p. 112-123, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/38420/pdf>>.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação Permanente do Professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2010.
- JAPIASSU, Hilton. **Introdução ao pensamento epistemológico**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1979.
- JUNG, Hildegard Susana. Educação básica e autonomia do educando: aproximações e distanciamentos entre Brasil e Chile. 2018. 2018. Tese de Doutorado. **Tese** (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle, Canoas. Disponível em: <<https://repositorio.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/923/1/hsjung.pdf>>.
- KONRATH, Raquel Dilly (org). **Roda de Conversa na e da Educação Infantil**. São Leopoldo: Oikos, 2013.
- KUENZER, Acácia Zeneida.; GONÇALVES, Maria Dativa de Salles. Porque não queremos uma LDB na contramão da história: uma análise do substitutivo Darcy Ribeiro. **Educator**, Curitiba, n. 11, p. 107-115, 1995. Editora da UFPR.

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, dezembro de 1999. Disponível em: <http://www.plataformademocratica.org/Publicacoes/17019_Cached.pdf>.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, Licínio C. Cidadania e educação: Adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia? **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 23, 2005, p. 71-90.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set/dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2017.

MAESTRI, Gabriela.; Et al. Revoluções tecnológicas e a relação com o setor têxtil: perspectivas baseadas em Indústria 3.5, Indústria 4.0 e Indústria 5.0. **Revista Eletrônica Perspectivas da Ciência e Tecnologia-ISSN: 1984-5693**, v. 13, 2021. Disponível em: <<https://revistascientificas.ifrj.edu.br/index.php/revistapct/article/view/1989/1958>>.

MAGER, Robert Frank.; BEACH JR., Kenneth M. **O planejamento do ensino profissional**. Porto Alegre: Globo, 1976.

MALAGUZZI, Loris. **La educación infantil en Reggio Emilia**. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2021.

MALHEIROS, Bruno, Fundamentos da educação no século XXI. Título do capítulo. In: RAMAL, Andrea (org.) **Educação corporativa: como implementar projetos de aprendizagem nas organizações**. Rio de Janeiro: LTC, 2012. p. 93-122.

MANACORDA, Mario A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 6. ed. Tradução de: MONACO, Gaetano Lo. São Paulo: Cortez, 1997.

MARANDOLA JR, Eduardo. Vulnerabilidades e riscos na metrópole: a perspectiva da experiência. **Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional-ANPUR**, v. 14, 2005.

MASETTO, Marcos T.; GAETA, Cecília. Docência com profissionalidade no Ensino Superior. In: **Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities Research Medium**, Ituiutaba, v. 4 Special Issue 1 p. 299-310, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/braziliangeojournal/article/view/23445/13642>>.

MCCRINDLE, Mark. **The ABC of XYZ: Understanding the Global Generations**. 2014. Disponível em: <http://mccrindle.com.au/resources/The-ABC-of-XYZ_Chapter-1.pdf>.

MONTESSORI, Maria. **The montessori method**. New Jersey, EUA: Transaction publishers, 2013.

MORÁN, José Manuel. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens, v. 2, p. 15-33, 2015.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/04.pdf>>.

NÓBREGA, Joselito.; SILVA, Maria José R.; SILVA, Francine Pessoa.; SANTOS, Wenia Barros. Conselho escolar, da teoria à prática: Diagnóstico de atuação. **Ufpb**, 2012. Disponível em: <<http://www.ies.ufpb.br/ojs2/index.php/rle/article/view/10970>>.

- NEGRÃO, Ana Maria Melo. O método pedagógico dos jesuítas: o "Ratio Studiorum": introdução e tradução. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 154-157, 2000. Disponível em:
- NOGARO, Arnaldo.; SILVA, Henriqueta Alves. **Professor reflexivo: prática emancipatória?**. Curitiba, PR: CRV, 2015.
- NÓVOA, António. Vidas de professores. **American Sociological Review**, v. 49, n. 1, p. 100-116, 1995.
- NÓVOA, António. **Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- NÓVOA, António.; ALVIM, Yara Cristina. Os professores depois da pandemia. **Educação & Sociedade**, v. 42, 2021.
- NÓVOA, António. **Os desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Livro-síntese da palestra proferida em outubro de 2006, em São Paulo, a convite do Sinpro-SP. São Paulo: Sinpro-SP, 2007. Disponível em: <https://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf>.
- PAIVA, Wilson Alves de. O legado dos jesuítas na educação brasileira. **Educação em Revista**, v. 31, p. 201-222, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/4WccmHjrYWG4fKfDj8L87Gv/?format=pdf&lang=pt>>.
- PARO, Vitor. Gestão da Escola Pública: a Participação da Comunidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Vol. 73, n.174, 1992.
- PASSOS, Marize. **Da Educação 1.0 a Educação 4.0: os caminhos da educação e as novas possibilidades**. 2019. Disponível em: <<https://www.marizepassos.com/post/educa%C3%A7%C3%A3o-1-0-a-educa%C3%A7%C3%A3o-4-0-os-caminhos-da-educa%C3%A7%C3%A3o-e-as-novas-possibilidades-para-a-educa%C3%A7%C3%A3o>>.
- SAKURAI, Ruudi.; ZUCHI, Jederson Donizete. As revoluções industriais até a indústria 4.0. **Revista Interface Tecnológica**, v. 15, n. 2, p. 480-491, 2018. Disponível em: <<https://revista.fatectq.edu.br/interfacetecnologica/article/view/386/335>>.
- SANTOS, Boaventura Sousa. **A Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- SANTOS, Boaventura Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020.
- SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos Educação. **Revista do Centro de Educação**, v. 30, n. 2, p. 11-26, julho-diciembre, 2005.
- SAVIANI, Dermeval **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Coleção memória da educação. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SCHÖN, Donald. **Os professores e sua formação**. Coord. de Nóvoa; Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1998.
- SILVA, Milian Daniane Mendes Ivo. As concepções de Loris Malaguzzi para a educação infantil: contribuições para as práticas pedagógicas. 2021. 140 fl. **Tese** (Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.
- SMYTH, John. Teachers' Work and the Politics of Reflection. **American Educational Research Journal**, v. 29, n.2, p.267-300, 1992
- SOUZA, Mariana Pinkoski.; Guths, Henrique.; Fossatti, Paulo.; Jung, Hildegard Susana. Gestão universitária e educação inclusiva: perspectivas da educação 5.0. **X Congresso Ibero-Americano de Investigação sobre Governança Universitária e Instituições de Educação**, p. 48-60, 2022. Disponível em: <<http://svr-net20.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/3355/3/X%20CONGRESSO%20IBEROAMERICANO%202022%20-%2026-10-2022.pdf#page=49>>.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

TEIXEIRA, Anísio. Mestres de Amanhã. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, n. 40, 92, 1963, p. 10-19

TORRES, Nuno.; OLIVEIRA, Diogo. Vinculação e sistemas de prestação de cuidados em dependentes de substâncias em tratamento. Adaptação portuguesa do questionário de prestação de cuidados. **Revista Toxicodependências**, p. 3-14, 2010.

TREZZI, Clóvis. Pode-se falar de amor na escola? La Salle e a pedagogia da infância. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**. Santos, v.13, n.32, p.1000-1017, set.-dez. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1152>>.

UNESCO. **Educação: Um tesouro a descobrir**. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twentyfirst Century (highlights). Paris: UNESCO,1996. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por>.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação**. Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>>.

VASCONCELOS, Celso. **A formação do professor do ensino superior**. São Paulo: Xamã, 2009.

WEYH, Cênio Back. **Educar pela participação**. Santo Ângelo: FURI, 2011.

VYGOTSKY, Lev. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 1930.

YAMASAKI, Alice.; SANTOS, Eliseu Muniz.; FEITOSA, Sônia Couto Souza.; NASCIMENTO, Luiz Marine José. Educação de jovens e adultos: uma perspectiva freireana. **Cadernos de EJA**, n. 2. São Paulo: IPF, 1999.

ZABALZA, Miguel A. **Competencias docentes del profesorado universitario**. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Editora Narcea, 2006.

ZAWASKI, Tatiane Peres.; CASAGRANDE, Cledes Antonio. São João Batista De La Salle e a formação de professores: breves reflexões a partir das meditações e do Guia das Escolas Cristãs. **Educação e (Trans) formação**, v. 3, n. 1, p. 113-125, 2018.

ISBN 978-655441053-3



Editora
Unilasalle