



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO/CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO
PROFISSIONAL EM GESTÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS
A EDUCAÇÃO

NÍVEA MARIA PORTUGAL GAESCHLIN

**OBSERVATÓRIO REDE i-9 DE PROCESSOS FORMATIVOS:
EXPERIÊNCIAS DOCENTES DE PRÁTICAS INOVADORAS
EM DIAS D'AVILA**

SALVADOR

2021

NÍVEA MARIA PORTUGAL GAESCHLIN

OBSERVATÓRIO REDE i-9 DE PROCESSOS FORMATIVOS:
EXPERIÊNCIAS DOCENTES DE PRÁTICAS INOVADORAS EM DIAS
D'AVILA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós
Graduação em Gestão, Tecnologias, Educação e
Contemporaneidade (GESTEC) da Linha Processos
Tecnológicos, Redes Sociais e Educação da
Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como
requisito para obtenção do grau de Mestra em
Educação, sob orientação do Prof. Dr. José Antônio
Carneiro Leão

SALVADOR

2021

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

G128o

Gaeschlin, Nívea Maria Portugal

OBSERVATÓRIO REDE I-9 DE PROCESSOS FORMATIVOS:
EXPERIÊNCIAS DOCENTES DE PRÁTICAS INOVADORAS EM DIAS
D'AVILA / Nívea Maria Portugal Gaeschlin. - Salvador, 2021.
208 fls : il.

Orientador(a): José Antonio Carneiro Leão.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da
Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em
Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação - GESTEC, Campus I.
2021.

1. Formação Docente. 2. Práticas inovadoras. 3. Processos
Geotecnológicos na Educação.

CDD: 371

FOLHA DE APROVAÇÃO

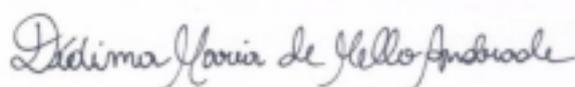
**"OBSERVATÓRIO REDE I-9 DE PROCESSOS FORMATIVOS:
EXPERIÊNCIAS DOCENTES DE PRÁTICAS INOVADORAS EM DIAS
D'AVILA"**

NIVEA MARIA PORTUGAL GEASCHLIN

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC, em 15 de dezembro de 2021, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:



Professor(a) Dr.(a) JOSE ANTONIO CARNEIRO LEAO
UNEB
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
Universidade Federal da Bahia – UFBA



Professor(a) Dr.(a) DIDIMA MARIA DE MELLO ANDRADE
UNEB
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Rosemary Ramos

Professor(a) Dr.(a) ROSEMARY LACERDA RAMOS
UNIFACS
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia – UFBA

AGRADECIMENTOS

O agradecimento vem como um gesto de reconhecimento, quanto a relevância, importância de pessoas na nossa vida. Para chegar até aqui, foi necessário que elas estivessem presentes e de alguma forma colaborassem para os resultados. Por isso, registro meus agradecimentos a Deus; aos meus pais, irmãos e familiares; meus professores, amigos, colegas de trabalho; colegas dos grupos de pesquisa.

Agradeço com muito carinho aos professores: Rosemary Lacerda Ramos, Tânia Maria Hetkowski, José Antônio Carneiro Leão pela orientação, por acreditar em mim e permitir que eu me mostre como sou.

As amigas de trabalho e estudos Rosenir Rodrigues, Mônica Clara Xavier, Jaqueline Lima, Rosemeire Braga, André Anivaldo e Daniela Gaeschlin. Aos colegas do Gestec, em especial à Ana Paranhos, Vanessa Lemos e Samira Feitosa que muito me ajudaram na pesquisa.

Colegas pesquisadores do GEOTEC, principalmente aos professores Kátia Soane e Inaiá Brandão que dividiram com o Grupo do Observatório seus conhecimentos e saberes.

Aos Colegas pesquisadores do RedePub, especialmente a Magali Menezes, Paulo Marcelo e Pereira, Ademilson Barreto, Antônia Reis e Társis Carvalho pelos momentos de apoio e carinho.

Colegas pesquisadoras do Grupo do Observatório, que na imensidão do amor pela profissão compartilharam durante meses seus conhecimentos na construção da pesquisa, com encontros, diálogos e muitas leituras.

Aos professores da banca de qualificação e defesa (Dídima Maria de Mello Andrade, Ádila Faria, Paulo Faria, Kathia Marise Borges Sales e Rosemary Lacerda Ramos) devido suas percepções, orientações e apoio à pesquisa.

Para finalizar, aos colegas coordenadores técnicos da secretaria municipal de educação de Dias d'Ávila.

A todos vocês, meus sinceros e respeitosos agradecimentos!

RESUMO

O processo formativo ou educacional está ligado à condição humana e é uma

necessidade a reinvenção dessa condição para desenvolver atividades e processos, enquanto sujeito da História que (re) produz, (re) elabora e (re) estabelece os vínculos com os pares e a natureza. A formação docente segue a mesma ideia. A reinvenção do ser-profissional ocorre no convívio com o outro e o mundo, exigindo novas respostas aos imperativos emergentes na resolução dos problemas que impedem o fazer pedagógico e o devir a ser. Diante do determinante a um retorno, uma resposta, o processo de reinvenção docente produz a inovação nas práticas pedagógicas. O objetivo desse relatório final de estudo foi de propor um espaço crítico de desenvolvimento entre o processo formativo continuado de professores e a ocorrência de produção inovadora nas práticas pedagógicas, no registro e descrição de estratégias criadas. Para esse percurso foi utilizada uma abordagem qualitativa de estudo netnográfico, com exposição, interpretação e deferência aos fenômenos ocorridos numa intervenção de valorização e difusão da história e memória dos processos empreendidos com 16 professores da rede pública no Município de Dias d'Ávila/BA. A pesquisa demandou a participação ativa e intensa dos envolvidos com a criação de uma comunidade virtual, ao questionarmos: Quais os “nós” que constituem o desenvolvimento de práticas inovadoras a serem elencadas num observatório de processos formativos? O pressuposto apontou para o conceito de diversidade, como disparador de práticas pedagógicas inovadoras, oriundas de ações individuais e coletivas, que tragam no cerne o entendimento dos espaços, a valorização das identidades, histórias, memórias estabelecidas na relação dinâmica entre os sujeitos. O que na continuidade desse processo, ainda poderá originar mais conhecimentos e saberes sobre as ações e práticas ocorridas a serem posteriormente realizadas. Para a base teórica e metodológica foram utilizados autores como: Nóvoa (2017; 2001; 1992); Gatti (2010; 2014); Saviani (2009); Giroux (1997); Pimenta (1999); Tardif (2014); Imbernón (2011; 2010); Freire (2015; 1991; 1993; 1987) Farias (2015; 2006); Carbonell (2002); Hetkowsk (2004; 2013; 2014); P. Levy (2010).

Como materialização dessa pesquisa a construção e alimentação de um Observatório de Processos Formativos de Práticas Inovadoras - Rede i-9 RedePub/RedeForm, socializada em rede remota, na notoriedade das estratégias inovadoras selecionadas, assim como outros materiais que auxiliem para produção de novas estratégias, na formação de outros profissionais da área fornecendo ao município dados e informações para reorganização dos processos formativos a realizar.

Palavras-chaves: Formação docente. Práticas Pedagógicas Inovadoras. Processos Geotecnológicos na Educação.

ABSTRACT

The formative or educational process is linked to the human condition and it is necessary to reinvent this condition in order to develop activities and processes, as a subject of History that (re)produces, (re) elaborates and (re)processes the bonds with peers and nature. Teacher training follows the same idea. The reinvention of the being-professional takes place in the coexistence with the other and the world, requiring new responses to emerging imperatives in solving the problems that impede the pedagogical action and the becoming. Faced with the determinant of a return, an answer, the teaching reinvention process produces innovation in pedagogical practices. The objective of this final report of the study was the proportion of a critical space of development between the continued formative process of teachers and the occurrence of innovative production in pedagogical practices, in the recording and description of high standardization. For this route, a qualitative approach of the netnographic study was used, with exposure, interpretation and reference to the phenomena that occurred in an intervention of valorization and dissemination of the history and memory of the processes undertaken with 16 public school teachers in

the municipality of Dias d'Ávila / BA . A research requires the active and intense participation of those involved with the creation of a virtual community, when we ask: What are the “we” that carry out the development of innovative practices to be listed in an observatory of training processes? The assumption pointed to the concept of diversity, as a trigger for innovative pedagogical practices, arising from individual and collective actions, which bring at the heart the understanding of spaces, the valuation of identities, histories, memories related to the dynamic relationship between individuals. What in the continuity of this process, can still give rise to more knowledge and knowledge about the actions and practices that will be carried out later. For the theoretical and methodological basis, authors such as: Nóvoa (2017; 2001; 1992) were used; Gatti (2010; 2014); Saviani (2009); Giroux (1997); Pepper (1999); Tardif (2014); Imbernón (2011; 2010); Freire (2015; 1991; 1993; 1987) Farias (2015; 2006); Carbonell (2002); Hetkowsk (2004; 2013; 2014); P. Levy (2010). As a materialization of this research, the construction and feeding of an Observatory of Formative Processes of Innovative Practices - Rede i-9 RedePub / RedeForm, socialized in a remote network, in the notoriety of selected innovative strategies, as well as other materials that help to produce new strategies, in the training of other professionals in the area, to the municipality, data and information for the reorganization of training processes to be carried out.

Keywords: Teacher training. Innovative Pedagogical Practices. Geotechnological Processes in Education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

ANPEd Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNCC Base Nacional Comum Curricular

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CNE

Conselho Nacional de Educação

EC Emenda Constitucional

DNC Diretrizes Nacionais Curriculares

ENEM Exame Nacional do Ensino Médio

FNDE Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação

GEOTEC Grupo de Pesquisa Geotecnologias, Educação e Contemporaneidade

GESTEC Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas a Educação

IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica IES Instituto de Ensino Superior

K-Lab Projeto do Grupo de Pesquisa GEOTEC, vinculado a dois Programas de Pós-Graduação, que trabalha Laboratório de Projetos, Processos Educacionais e Tecnológicos

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação

OPNE Observatório do Plano Nacional da educação -

PARFOR Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PDDE Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE - Escola Plano de Desenvolvimento da Escola

PEC Proposta de Emenda Constitucional

PIBID Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência PNE Plano Nacional da Educação

PPGEduC Programa de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade PPP Projeto Político Pedagógico

QVT - Qualidade de Vida no Trabalho

RedePub- Projeto do Grupo de Pesquisa do GEOTEC, vinculado a dois Programas de Pós-Graduação, que discute o acervo sobre História e Memória em Rede de Espaços Públicos Educativos

SEDUC Secretaria de Educação

TDIC Tecnologia Digital da Informação e Comunicação TIC Tecnologia da Informação e Comunicação

UAB Universidade Aberta do Brasil

UNEB Universidade do Estado da Bahia

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 - Ensino Mútuo- Alunos monitores	31
FIGURA 02 - Ensino Mútuo - Método Lancasters	31
FIGURA 03 - Inovação na formação docente.....	89
FIGURA 04 - Visão de inovação nas políticas educacionais.....	94
FIGURA05- Identificação visual do endoprojeto a Rádio da Escola a Escola da Rádio.....	97
FIGURA 06 - Categorias de pesquisa Projeto da Rádio.....	98
FIGURA 07 - Identidade visual do K-Lab	99
FIGURA 08 - Identidade visual do RedePub.....	101
FIGURA 09 - Tríade do RedePub	102
FIGURA 10 - Observatório QVT.....	109
FIGURA 11 –Ensaio iniciais de logomarcas.....	111
FIGURA 12 - Observatório Rede i-9.....	112
FIGURA 13 - Imagem do aplicativo Rede i-9 para telefone móvel.....	114
FIGURA 14 - Mapa de Dias d'Ávila	117
FIGURA 15 - Sala de debate criada para registros e interações do grupo.....	139
FIGURA 16 – imagem representante do conceito de inovação na educação	

conforme DP04	157
FIGURA 17 – Imagem representante do conceito de inovação na educação conforme DP06	158
FIGURA 18 – Imagem representante do conceito de inovação na educação conforme DP08	158
FIGURA 19 – Imagem representante do conceito de inovação na educação conforme DP07	159
FIGURA 20 – representação do conceito de inovação na educação conforme docente C.C	160
FIGURA 21 - Organograma das características metodológicas.....	181

LISTAS DE QUADROS E GRÁFICOS

QUADRO 01 - Dados sobre formação docente pelo FARFOR até 2019	41
QUADRO 02 – Abreviação de nomes e pseudônimos.....	123
GRÁFICO 01 - Professores formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam.....	44
GRÁFICO 02 - Professores formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam por localização	45
GRÁFICO 03 - Professores formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam dependência administrativa.....	46
GRÁFICO 04 - Matrículas - Formação pela Escola.....	51

SUMÁRIO

REDE DE PESQUISA: CAMINHOS INTRODUTÓRIOS	12
AMBIENTE “NÓS” 1	30
1- FORMAÇÃO DOCENTE: HISTÓRIA, SABERES E MUDANÇA.....	30
1.1 Contextos históricos na formação docente brasileira	30
1.2 Políticas públicas educacionais para formação profissional e docente	36
1.3 Formação docente: saberes e humanização.....	55
1.4 Produção epistemológica: intelectuais transformadores	61
1.5 Formação continuada e processos de mudança.....	65
AMBIENTE “NÓS” 2	70
2- PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS	70
2.1 Os conceitos de prática com base na perspectiva crítico-emancipadora.....	70
2.2 A Mudança e a inovação na educação em outros tons de “nós”.....	76
2.3 Fatores que impulsionam ou dificultam a inovação na educação	81
2.4 A	

inovação na formação docente: lugares e entrelugares	83 2.5
Inovar é preciso... pensamento crítico e currículo	89
AMBIENTE “NÓS” 3	95
3- AS GEOTECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO.....	95
3.1 GEOTEC-nologia	95
3.2 Os processos geotecnológicos para intermediação pedagógica como resposta a sociedade.....	103
3.3 A geotecnologia e a inovação na educação no fomento ao professor como pesquisador na Educação Básica.....	105
3.4 Observatórios como espaços de formação do sujeito.....	107
AMBIENTE “NÓS” 4	116
4 METODOLOGIA DA FORMA-AÇÃO EM REDE DE PROCESSOS TECNOLÓGICOS EDUCATIVOS.....	116
4.1 O Lócus e os contextos formativos das docentes-pesquisadores.....	117
4.2 Entre sujeitos e saberes em trânsitos: professores pesquisadores na Educação Básica (Saber produtor)	121
4.2.1 Abreviação dos nomes e pseudônimos das docentes	123
4.3 Características metodológicas educativas (método, técnicas utilizadas) ...	124
4.3.1 Chegando aos professores... ..	127
4.3.2 Grupo de pesquisadoras do Observatório de práticas pedagógicas inovadoras e encontros formativos	128
4.3.3 Produção de organograma das características metodológicas educativas utilizadas	180
AMBIENTE “NÓS” 5	182
5- RESULTADOS ENCONTRADOS	182
5.1 Configuração da formação à inovação na rede Dias d’Ávila	182
6- CONSIDERAÇÕES FINAIS	189
REFERÊNCIAS.....	192
APÊNDICE I.....	197
APÊNDICE II.....	200
APÊNDICE III.....	206
APÊNDICE IV	207

REDE DE PESQUISA: CAMINHOS INTRODUTÓRIOS

O processo formativo ou educativo está ligado à espécie humana, uma vez que a todo o momento o sujeito está se constituindo a partir da relação com a natureza e entre os pares compondo os lugares através de marcas e/ou representações que caracterizam a sua presença. Neste sentido, o processo formativo é uma necessidade da reinvenção humana vinculada à ação de desenvolver atividades, processos, enquanto sujeito da História que (re) produz, (re) elabora e (re) estabelece os vínculos entre a vivência e a experiência fazendo deste movimento dialógico um intenso movimento de forma – ação, como suporte fundamental a sua existência.

Toda ação formativa é intencional, ou seja, participa da tríade ensinar aprender-fazer, em que esse ciclo também pode acontecer de forma “invertida”, fazer-aprender-ensinar e mesmo assim estarão ligadas as características intrínsecas que são as do desenvolvimento– físico, biológico, psicológico, emocional e relacional do Ser humano.

A forma-ação ou ação-forma, por isso mesmo, política e com objetivos de moldar, colocar na forma, estruturar o indivíduo, pode acontecer de diversas maneiras ainda que varie no tempo, nas técnicas, nas necessidades, nos conhecimentos escolhidos. São correntes das comunidades tribais às sociedades agrárias, industrializadas, capitalistas e digitais confirmando a necessidade do homem de adaptar-se, reinventar-se a situações criadas por si mesmo.

A formação de professores segue essa mesma premissa, uma vez que a profissão exige a tríade (eu-outro-mundo), ou seja, a mobilização de si, dos outros no ensino e aprendizagem de forma dissociada, mais que dialogam constantemente no/com o mundo (lugares e entrelugares de territórios e fronteiras). O termo entrelugares aqui assume o conceito de Bhabha, que “são aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais” (BHABHA, p.20). E neste diálogo, o professor através da autoanálise escolherá estar dentro e/ou fora da forma-ação ou ação-forma padronizada, já estabelecida em sistemas de ensinos.

A formação docente tem como função principal habilitar e estimular cognitivamente para intermediar processos de aprendizagem, socializando os

saberes acumulados na História da Humanidade, permitindo a construção e difusão de conhecimentos. Neste caminhar desenvolvem-se habilidades que permitem dialogar com os conceitos e os métodos/técnicas, entrelaçando o campo da epistemologia com a prática dentro das problematizações oriundas do dia a dia, fazendo dentre outros, da escola o espaço contínuo de formação, o que contribui na Educação, com a possibilidade de conhecer, experimentar, vivenciar o ser e o vir a ser.

Nesse contexto, o que o docente desenvolve em sala ou escola mediante ou pós-formação, seja inicial, continuada ou em serviço, é relevante para conhecer o que pensa da sua profissão, como relaciona vida e trabalho, qual o contexto que convive e interage. Principalmente, como resolve e se resolve as situações mais desconfortantes da sua prática pedagógica, gerando práticas diferenciadas - as inovadoras.

São as práticas pedagógicas inovadoras que asseguram respostas, ainda que especificamente, para aquela comunidade, discentes, naquele momento, a aquelas questões que ainda permanecem sem “soluções” por parte dos órgãos competentes e sistemas educacionais.

Apresentam-se como objetos dessa pesquisa, as categorias epistemológicas: **formação docente, práticas pedagógicas inovadoras e processo geotecnológicos na educação**. Fenômenos participados pelos professores para compor o Observatório Rede i-9 de Processos Formativos oriundo de ações individuais e coletivas, que trazem no cerne o entendimento dos espaços, a valorização a identidade, histórias, memórias estabelecidas na relação entre os sujeitos. Para tanto, compreende-se a inovação pedagógica como,

[...] desenvolvimento de propostas pedagógicas que são demarcadas pela novidade em sua constituição e execução; tem relações com a construção de uma gestão inovadora na educação e com um compromisso da sociedade e das instituições educativas em desenvolver naturalmente propostas educativas comprometidas com o processo de mudanças sociais, valorização dos sujeitos e de suas aprendizagens, o que exige investimentos em recursos humanos e materiais, além de ações sociais, no desenvolvimento de projetos educativos”. (RIBEIRO; MUSSI; FARIAS, 2015, p. 02)

As inovações pedagógicas são apresentadas, a partir da essência do lugar, o que reflete diretamente na profissionalização/atuação docente em movimento cíclico

de busca, compreensão, consolidação, avaliação e reconhecimento do cotidiano escolar. Movimentos mobilizados pelos sujeitos nos modos de pensar, refletir, construir, agir, mediar, planejar, programar, implementar e desenvolver suas práticas.

As práticas pedagógicas e as inovações pedagógicas estão intimamente ligadas a processos formativos ao passo que traz a análise à formação docente como núcleo estruturante, agregando aspectos da educação sob o viés do pensar e agir em diversidade. Ou seja, possibilita outras proposições do exercício de pesquisa e ensino, questões estas marcadas pelos “nós” que estão presentes no meu e em outros percursos de vida/formação. Percursos que nos levam a concepção de Educação como aquela que acontece em todo lugar, que é criada e recriada pelos grupos sociais em sua sociedade (BRANDÃO,1981), e leva a libertação, emancipação do homem, retirando-os da alienação, através da ação reflexão sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE,1987)

A estrutura educacional seguida em muitas escolas na contemporaneidade ainda é o modelo greco-romano que durante muito tempo educou para coletividade e que posteriormente com a divisão das tarefas de trabalho, dos/por conhecimentos, das/por atribuições, reinventou o modelo de educar e principalmente criou espaços para oficializar esse modelo – A Escola e as perspectivas de seus “nós”.

A escola é uma instituição pública ou particular relacionada à democratização e universalização do conhecimento ou dos conhecimentos e dos saberes. Que deve garantir a equidade de oportunidades entre os indivíduos estimulando o desenvolvimento e a fruição das potencialidades humanas em benefício da comunidade local e global.

Ainda assim, a escola mantém a reprodução de muitos valores arraigados das sociedades antigas e modernas como a superioridade e autoritarismo de uma classe perante demais sujeitos; divisão do trabalho mediante apresentação de conhecimentos, títulos e certificados; a separação entre os sujeitos que pensam no que fazer e os sujeitos que executam; baixa valorização aos conhecimentos e saberes de quem não chegou a uma universidade; o que evidencia historicamente

15

uma educação, por inculcação ou *endoculturação*¹(BRANDÃO,2013, p. 24)assentada no controle político e social dominante.

Refletir sobre a educação e seu processo de ensinar e aprender num momento mais íntimo faz relembrar um pouco do cotidiano da casa que cresci com a minha família, na realização das tarefas naquele espaço, para benefícios de todos,

ainda que sem entender por que tinham que ser realizadas. Já os percursos escolares na infância e adolescência, do ensino primário até os cursos de formações do 2º grau, o magistério e administração é reouvir um ditado de casa e da escola: “estudar para ser gente” “estudar para ser alguém”, isso mostra a presença marcante do processo de endoculturação citado anteriormente. E, refazer mental e com significação o caminho que finalizou na minha formação em Pedagogia, é certificar que influenciadamente ocorreu, já que uma boa parte das mulheres da minha família são professoras, inclusive minha mãe.

O convívio com esse universo de estudos, planejamentos, correções de atividades, elaboração de avaliações e projetos, situações sobre ausências e abandono de educandos, altíssimas cobranças dos órgãos competentes, as diversas questões deficitárias na organização e estruturação das escolas fazem parte dos meus conhecimentos empíricos desde tempos remotos. Esse contexto aponta o quanto um professor precisa estar preparado para lidar e saber resolver diversas situações.

Em minha trajetória na graduação em Pedagogia para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade Católica do Salvador, iniciou-se o pensar mais objetivamente sobre formação a partir da pesquisa “A Ressocialização pela Educação dos apenados da Lemos de Brito em Salvador”, para compreender quais estratégias eram utilizadas pelos docentes para alcançar o objetivo de ressocializar os sujeitos encarcerados e como a formação inicial oportunizou suporte teórico e prático para desenvolver tais estratégias. Esse caminhar ganhou maturidade e novas pesquisas, a partir da inserção em um curso de pós-graduação *latu sensu* (especialização) em Metodologia e Didática em Educação pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, quando busquei aprofundar o olhar sobre a formação docente na rede pública de ensino a partir do

¹“Dentro de sua cultura, em sua sociedade, aprender de maneira mais ou menos intencional (alguns dirão: mais ou menos consciente), através do envolvimento direto do corpo, da mente e da afetividade, entre as incontáveis situações de relação com a natureza e de trocas entre os homens, é parte do processo pessoal de endoculturação, e é também parte da aventura humana do “torna-se pessoa”. (BRANDÃO, 2013.p.24).

trabalho “Projeto Político Pedagógico nas Instituições Públicas de Ensino de Dias d’Ávila”, objetivando entre outros conhecer/constatar sobre a participação dos docentes na construção dos Projetos Políticos Pedagógicos das Unidades em que lecionavam e qual o lastro teórico legal, epistemológico e prático dos mesmos para construção das propostas de identidade institucional.

Após a formação em nível superior, a aprovação no concurso para professores no município de Dias d’Ávila e assunção da sala de aula. São

aproximadamente 20 (vinte) anos corridos na busca de melhorias e conquistas para educação. Entre as estratégias realizadas que considero de alta relevância, utilizadas até o presente momento, que podem apoiar na melhoria da educação institucional e que recaem como efeito dominó em todos os envolvidos podendo trazer mudanças nos cenários escolares são: prática pedagógica em sala de aula consistente com as necessidades dos discentes e a realização de processos formativos docentes. Esses são processos imbricados complexamente. O termo complexo assume a definição de conhecimentos que são tecidos juntos, interdependentes, não fragmentados, não reduzidos e que aceitam ser questionados, interrogado e reformulado (MORIN, 2005, p.7).

A partir daí, um convite à coordenação pedagógica de escolas municipais de educação infantil, anos iniciais e anos finais, colaborando na parte pedagógica, incluindo formação em serviço com/aos docentes através de debates, leituras, estudos e construção de projetos específicos para as situações mais necessárias em cada escola, num total de 10 (dez) anos de serviço.

Após retornar à sala de aula como professora, ocorre o convite da Secretaria Municipal de Educação para coproduzir e coordenar conjuntamente um projeto municipal que ajudasse na alfabetização de crianças em distorção série-idade em 2015, por isso, 20 horas da sala de aula foram redirecionadas a um colega. Nesse projeto além de várias outras atribuições, contratávamos professores, de disciplinas específicas (Língua Portuguesa e Matemática) para o ensino e realizávamos formações em serviço quinzenalmente sobre teorias, técnicas, estratégias e jogos que atendessem as necessidades dos discentes em déficit. No ano seguinte continuou-se o projeto, porém, estava alinhado ao programa Mais Educação do Governo Federal e mantivemos as formações para diversos docentes, não só dos que participavam do projeto, mas, os demais das modalidades de Educação Infantil

17

e Anos Iniciais. Essas ações ocorreram devido à fomentação da Secretaria de Educação – SEDUC na produção e execução de atividades ligadas a Pedagogia de Projetos junto às escolas municipais públicas, contando ainda com empresas privadas que apoiam e incentivam a educação através dessa metodologia.

A escolha de pesquisar e atuar em formação docente e práticas pedagógicas inovadoras ocorre de necessidades diagnosticadas pela equipe pedagógica da SEDUC mediante estudos, encontros realizados com os docentes e resultados das avaliações internas municipais com discentes, entre 2014 e 2017. Entre as observações que justificam o interesse pelas categorias estão: as disparidades entre

conhecimentos teóricos mobilizados e atividades práticas realizadas em sala; resultados mais satisfatórios na alfabetização de discentes em distorção série-idade no projeto já mencionado; o aumento no rendimento pedagógico em escolas devido a intervenções com formação docente e a constatação de práticas diferenciadas por alguns docentes no município– a diversidade dos “nós.

Numa ação de compreender outros aspectos da profissão docente aproximei-me do Grupo de Pesquisa Geotecnologias, Educação e Contemporaneidade - GEOTEC, vinculado ao Programa de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade - PPGEduC e ao Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas a Educação – GESTEC, ambos da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, para conhecer experiências que buscam a pesquisa aplicada em instituições escolares articulando os espaços educativos, práticas pedagógicas e Processos Formativos, a partir das potencialidades das Geotecnologias e das Tecnologias da Informação e Comunicação –TIC. Foi no processo de valorização dos sujeitos nos espaços socialmente constituídos a partir do compartilhamento de saberes, aprendizagens, processos dialógicos e comunicativos abertos e recíprocos, que me envolvi na pesquisa a partir de três endoprojetos articuladores: A Rádio na Escola na Escola da Rádio, K-Lab: Laboratório de Projetos, Processos Educacionais e Tecnológicos e RedePub: História e Memória em Rede de Espaços Públicos Educativos.

Diante deste contexto, acompanho o endoprojeto **RedePub – História e Memória**, que tem por objetivo sistematizar e difundir as histórias e memórias dos espaços educativos, valorizando as práticas e saberes humanos, a partir dos registros dos fenômenos sociais, potencializadas pelo redimensionamento das

18

Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC e Geotecnologias, configuradas de acordo com as relações vivenciadas nas dinâmicas socioespaciais, nos entrelugares (PEREIRA; ARAUJO; SANTOS, 2017). Dentro do endoprojeto RedePub, existe um eixo que pensa o processo de formação chamado **RedeForM: Processos Formativos e Memória** que visa desenvolver ações formativas nas redes públicas de Educação, voltadas para a preservação da História da comunidade em que a instituição está inserida, destacando as narrativas de vida desses sujeitos, como recurso de aprendizagem.

O endoprojeto RedePub/RedeForM, bem como os demais do GEOTEC, têm como preocupação articular os processos formativos nas redes públicas de ensino (municipal, estadual e federal), pautados no compromisso social de potencializar as

práticas educacionais e possibilitar que a educação avance para além dos instrumentos avaliativos (números utilizados para medir os índices da educação básica), permitindo aos sujeitos que se identifiquem como seres históricos, transformadores da realidade e atores centrais dos processos formativos na contemporaneidade. *Contemporaneidade* aqui compreendida e utilizada nas pesquisas do RedePub/GEOTEC como *o além da temporalidade*. O tempo de cada sujeito como ser histórico e social (HETKOWSKI, 2014).

Atualmente atuo como coordenadora pedagógica na Universidade Aberta do Brasil - UAB, polo presencial de Dias d'Ávila, apoiando ações e atividades dos tutores presenciais dos cursos de licenciaturas em Pedagogia, Letras, Geografia, História, Matemática e Física. Ação voltada ao Ensino superior e formação docente da comunidade, através de Universidades parceiras.

Oriunda de uma família que acredita e atua na educação para ser, trabalhar com pessoas que oportunizam melhorias na vida de outras, participar de grupo de pesquisa que estimula a realização de projetos pautados no compromisso social, ao permitir que os sujeitos se percebam como sujeitos de direitos, de livre pensamento e transformadores de realidades é consolidar que, tanto a educação e/ou processo formativo é uma inter-invenção humana. Pode ser e é reinventada, reescrita, cada vez que alguém tenta fugir e/ou foge do que está pré-estabelecido, visto como ideal para poucos, através de movimentos coletivos e individuais que pensam e realizam

nas contradições do existente. **Agir nas contradições** é oportunizar e potencializar

19

uma educação, uma formação que atenda a maioria dos sujeitos nas suas multiplicidades. Acredito na educação em todos os níveis e ambientes.

Questão norteadora para o Observatório Rede i-9 de Processos Formativos de Práticas Pedagógicas Inovadoras

Na investigação do agir nas contradições que ocorrem nas escolas públicas municipais evidencia-se a seguinte questão norteadora/problema: **Quais os “nós” que constituem o desenvolvimento de práticas inovadoras, a serem elencadas num observatório de processos formativos? Sendo assim, essa descoberta passa a ser a perspectiva da maneira que a formação docente e práticas pedagógicas inovadoras ocorrem nas escolas da Rede Municipal de Dias D'Ávila.**

A pesquisa aponta para a utilização de linguagens geotecnológicas, para a socialização, difusão das práticas pedagógicas inovadoras. Nesse sentido, entende

se por Geotecnologias², os processos técnicos e humanos utilizados para estudar, conhecer e reconhecer os espaços terrestres (BRITO, 2013), e neles sua diversidade cultural como disparadoras de práticas educativas dos “nós” envolvidos nos sujeitos (auto) formadores, oriundas de ações individuais e coletivas, que tragam no cerne o entendimento dos espaços, a valorização das identidades, histórias, memórias estabelecidas na relação dinâmica entre os sujeitos. Daí veio à proposta do Observatório Rede i-9.

A viabilidade da pesquisa se realizou na oportunidade de participar de Encontros Formativos coletivos com docentes que atuam nas escolas do município para reflexão, levantamento de dados, informações, construções e levantamento de materiais que respondam à questão norteadora desse estudo, apresentada no parágrafo anterior.

A perspectiva dessa pesquisa está no levantamento, apresentação e interpretação de dados, informações e conhecimentos, registros de história e memória de práticas inovadoras que atendem aos interesses da pesquisadora,

²[...] as geotecnologias são entendidas como a *capacidade humana de apresentar, representar, interpretar e analisar os fenômenos* de caráter geográfico, tanto em *meio analógico* como em *meio digital*, bem como sob superfícies materiais (papel ou tela do computador) ou mentais. Este entendimento suporta o uso destas tecnologias como *linguagem*, na qual o homem apresenta *sua visão do espaço*, bem como interpreta outras representações (BRITO, 2013, p.22).

docente e escola. Adita-se a isso, a orientação de doutores e mestres da UNEB que estudam e pesquisam a escola e outros espaços públicos de ensino com suas intervenções e registro para salvaguarda dos diversos tipos de conhecimentos produzidos entre as instituições e os grupos participantes.

A proposta aqui delineada visa como produto final desse estudo a construção/criação/estruturação de um Observatório de Processos Formativos de Práticas Pedagógicas Inovadoras (Observatório Rede i-9), em colaboração/coautoria com professores/pesquisadores, numa intervenção profissional, a articular conhecimentos que dizem respeito à relação/incorporação de teorias com/em práticas intencionais, com finalidades socialmente definidas.

O Observatório Rede i-9 parte da concepção de atuar na formação docente para provocar reflexão sobre a prática diária, o cotidiano escolar e contextualidade. O que se deu na identificação de ações/atividades que inovam o fazer pedagógico, rompendo o ciclo de problemas que neutralizam para a apresentação de soluções e aprendizagens necessárias aos nossos “nós”. Entendendo-os aqui como sendo, além dos sujeitos da pesquisa, também nossas ações tecidas, entrecruzadas de questões norteadoras de processos formativos que se dão em redes de

conhecimento (os nós de encontro da rede, a partir da diversidade dos locais de percurso coletivo e suas ocorrências e incorporações singulares).

O Observatório Rede i-9 expressa uma linguagem geotecnológica, ao relacionar o local geograficamente pesquisado, com o fazer humano e os processos vividos, para um conhecer e reconhecer das características e necessidades do grupo. Entre elas, a necessidade de inovar, criar, adaptar-se na resolução de dificuldades contemporâneas refletidas no dia a dia escolar. É uma co-criação digital que contará com materiais como vídeos, projetos, cursos de formação sobre temas relacionados, sugestões bibliográficas (livros, dissertações e teses) comentários, entre outros para apoiar a formação docente em práticas pedagógicas inovadoras, construídas pelos próprios docentes e outros colegas de profissão. Uma linguagem, um recurso digital que possui, por traz, pessoas que pensam o agir nas contradições. Uma referência que poderá ser visto como um terceiro lugar ou entrelugar (NÓVOA, 2016) formador proporcionado pela cooperação de pesquisa entre professores da Educação Básica, Comunidade e Universidade.

21

A escolha de um Observatório parte do entendimento que a observação compõe elemento essencial para aprendizagem/formação do sujeito. É através da observação íntima com atribuição de valor, deferência, análise e síntese (reflexão) que o sujeito (professor) poderá conhecer melhor o seu ser, fazer, querer de profissional da educação. Com essas identificações, buscar e reprojeter suas teorias e ações em novas perspectivas de posição enquanto docente.

Para tanto, o conceito de observatório utilizado nesse estudo é com base em Silva (2014) sintetizou que os observatórios (ou centros de conhecimento, como também denominou) devem ser imbuídos de “um caráter que supere a concepção de mero repositório ou base de dados”, dotando-se de perfil multifuncional e de postura proativa na articulação de conhecimento. De forma controlada e com qualidade, os observatórios devem transpor uma produção científica para uma prática política, social ou econômica, respondendo a uma carência de informações e indicadores (Barcellos et al., 2016; Pena; Moesch, 2016).

Esta ação não está descontextualizada e/ou dissociada dos estudantes, pois não é possível pensar a ação pedagógica sem pensar na relação educador educando. Relação oriunda da dinâmica escolar que emerge e mobiliza elementos subjetivos e objetivos nos fazeres e saberes de ambos os sujeitos/atores. Assim como, proporciona a superação da ideia de que existe um distanciamento entre os pressupostos teóricos e as atividades práticas, pois compreendemos o espaço da

escola como dinâmico, vivido por sujeitos, instituído individualmente e pelos grupos, rico em criatividade, latente às inovações.

Deste modo, é de grande relevância analisar, questionar, os processos formativos ocorridos. Compreender como os processos formativos acontecem principalmente no ambiente escolar, já que os mesmos se apresentam como questões basilares para a ocorrência de práticas pedagógicas inovadoras colaborando na relação docente-discente. Além de intermediar o ensino e aprendizado na modificação e/ou resoluções de problemas e desgastes nos processos gerenciais das salas de aulas e unidades escolares.

É com esse olhar sobre a escola/ sala, motivado na busca de novas proposições individuais ou coletivas no avanço e na perspectiva de um fazer, de uma prática diferenciada, que poderá romper, quebrar, desorganizar algumas estruturas montadas que impedem uma melhoria na aprendizagem de todos que

22

compõem essa organização. Por tanto, sistematizar como categorias dessa pesquisa, a formação docente, práticas pedagógicas inovadoras e processos geotecnológicos na educação se entrelaçam na prática pedagógica e é fundamental para que a proposta do Observatório Rede i-9 possa provocar a reflexão dos docentes sobre sua prática diária, a relevância do próprio processo formativo, que poderá irromper com a linearidade de ações que porventura possam estar sendo executadas.

Com essa proposta de intervenção ensejo que o Observatório Rede i-9 valorize a ação docente, a identificação e difusão de práticas pedagógicas inovadoras para além das arraigadas/determinadas por “organismos” externos que não dialogam com a realidade das comunidades em que as escolas estão ancoradas, desprezando as características do lugar. A proposta de articulação, estruturação do observatório rompe com a perspectiva rasa de repositório e/ou acervo (no sentido da restrição de guarda de documento), pois só terá função se houver a participação/busca/mobilização dos profissionais da educação, fazendo dele um organismo vivo e aplicado, instituindo movimentos de análises dos impactos da formação docente e dos produtos criados na colaboração para o desenvolvimento qualitativo da educação do município de Dias D Ávila.

Objetivos da Pesquisa

A partir da questão norteadora foram formulados os objetivos dessa pesquisa,

tendo como geral: Propor um espaço crítico de desenvolvimento entre o processo formativo continuado de professores e a ocorrência de produção inovadora nas práticas pedagógicas, no registro e descrição de estratégias criadas. O que veio a ativar, agenciar, um maior engajamento no processo formativo dos docentes do ensino fundamental, anos iniciais no desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras na rede pública de ensino da cidade de Dias d'Ávila/Ba, com a utilização de linguagem geotecnológica.

23

Como objetivos específicos foram estabelecidos:

- a) destacar como são estruturadas a partir das políticas públicas, as formações em serviço do corpo docente do ensino fundamental, anos iniciais pela Secretaria Educacional do município, pelo olhar do professor;
- b) criar um grupo de pesquisa, em comunidade virtual, para estudar aspectos da inovação na Educação e formação docente, através de Encontros Formativos;
- c) Selecionar atividades pedagógicas inovadoras ocorridas ou em ocorrência nas escolas;
- d) Constituir o Observatório de Práticas Pedagógicas Inovadoras como um espaço de/para formação docente aplicada, através da análise e inserção de estratégias colaborativas.

A pesquisa tem como locus, 07 (sete) unidades de ensino da Rede Pública de Educação de Dias d'Ávila que realizam atividades com os discentes do ensino fundamental dos anos iniciais, de 1º ao 5º ano. Essas unidades serão representadas pelos docentes participantes do grupo de pesquisadores, que são os sujeitos/colaboradores dessa pesquisa de mestrado.

O Município de Dias d'Ávila, localizado na Região Metropolitana de Salvador, com 184.230Km² e uma população estimada em 81.098 habitantes. A Rede de Educação e Ensino do município de Dias D'Ávila é composta por 32 escolas, divididas em seis núcleos de localização (A, B, C, D, E, F), 12.633 alunos, 615 professores³, secretaria municipal e conselhos (Municipal, Alimentação Escolar e FUNDEB). As escolas atendem as etapas da Educação Básica (Educação Infantil-creche e pré-escola, Ensino Fundamental de 9 anos) e a modalidade de Jovens e Adultos.

Os professores da Rede Pública são profissionais concursados na sua maioria, que atuam 40 horas, principalmente na educação infantil e anos iniciais, o que auxilia no engajamento as propositivas da escola e comunidade. Além dos

professores licenciados nos componentes curriculares específicos, participam desse quadro os pedagogos que atuam em sala com disciplinas separadas. Isso é devido à

³Dados de 2018 e 2019 fornecidos pelo IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, referente 2018. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/dias-davila/panorama>. Acesso em 24 de março de 2020. Prefeitura Municipal de Dias d'Ávila- <http://www.diasdavila.ba.gov.br/>. Acesso em 24 de março de 2020.

questão de 1/3 das horas/atividades para formação e planejamentos e 2/3 em sala de aula com efetiva atividade com os discentes. A secretaria de Educação organizou a estrutura em sala, de forma que um professor se mantivesse em sala para atividades/aulas com Língua Portuguesa, Matemática e Ciências (P1) e um segundo professor, em dias alternados, com as atividades/aulas de História e Geografia (P2)⁴. Essa estrutura oferece condição do professor planejar e participar de formações, sem que os discentes estejam sem aulas ou com carga horária reduzida.

O planejamento das atividades pedagógicas ocorre semanalmente, com encontros presenciais na escola e em estudos livres, num local à escolha do docente. Na escola, em sua maioria, os profissionais reúnem-se com colegas da mesma série/ano de ensino para compartilhar materiais, informações, montagem e reorganização de projetos a desenvolver. Esses encontros contam também com a orientação da coordenadora pedagógica da instituição e em alguns momentos com coordenadores técnicos da Secretaria de Educação, no acompanhamento e debate sobre propostas ou situações específicas da escola.

Já as formações docentes planejadas pela Secretaria de Educação podem ocorrer nas escolas, em auditórios e através de ambientes virtuais (atualmente) pré determinados, com datas agendadas, concentrando os docentes referentes aquele estudo ou temas. Desse modo, apresentam-se como principais problemas educacionais no município: alto índice de reprovação no final dos ciclos de ensino, aumento da distorção idade/série dos discentes, gestões administrativas e pedagógicas desarticuladas, baixo índice de proficiência na aprendizagem, baixa participação dos docentes e da comunidade nas tomadas decisões, entre outros.

O município não está alheio a essas questões, e algumas delas são debatidas em processos formativos coletivos e nas unidades escolares. No entanto, mesmos com os debates formativos e proposições da Secretaria de Educação, os resultados e os processos metodológicos/estratégias não vêm sendo suficientes para mudanças efetivas. Neste sentido, direciona-se a composição dessa pesquisa visando encontros formativos entre docentes como modo de conhecer mais profundamente e intervir nas unidades escolares, articulando processos criativos, como núcleo das práticas pedagógicas inovadoras.

Processos e caminhos da pesquisa

Dentro do contexto de constituir o Observatório Rede i-9, a partir das ações pedagógicas e investigativas que ocorrem nas escolas vinculadas ao projeto RedePub/GEOTEC, pertencentes à rede pública de ensino da cidade de Dias D'Ávila/Ba, foi utilizado um referencial teórico-metodológico que permite a construção coletiva, valorização e exponenciação a profissão docente como objeto de análise epistemológico, conceitual e aplicado, para reconhecer o mergulho e engajamento como essência da formação. Sendo assim, também conversamos com os “nós” de autores, os quais estão sendo referenciados no decorrer dessa introdução, com suas respectivas temáticas de estudo.

As bases metodológicas que sustentam essa pesquisa de intervenção versam com a abordagem dos pressupostos da netnografia, “uma forma especializada de etnografia adaptada às contingências específicas dos mundos sociais de hoje mediados por computadores.” (KOZINETS, 2014, p.10).

A pesquisa utilizou de técnicas e instrumentos de pesquisa a criação de um grupo de pesquisadores em rede social tecnológica- nomeado de Grupo de Pesquisadores do Observatório - formado por docentes que trabalham nas escolas do município. Um grupo de foco, que através de encontros coletivos, online (Comunidade Virtual de Aprendizagem) discutiram os assuntos, as categorias ligadas a essa pesquisa e seus desdobramentos. Levantamento de percepções, fichas de apresentação, encontros formativos com análise de ações, práticas pedagógicas, seleção de projetos fizeram parte desse levantamento.

O modelo adotado é de natureza aplicada, não se apresenta como modelo metodológico de mão única, o qual teria como intento somente conduzir o pesquisador à fonte para que sacie a sede individual sem nada transformar ou oferecer, necessitando uma interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas (GIL, 1991).

O processo do grupo organizado em Comunidade Virtual teve como propósito desenvolver uma pesquisa de intervenção e engajamento no município de Dias D'Ávila. Ele se consolidou a partir de encontros formativos entre professores que atuam em escolas da rede pública de ensino, dos anos iniciais, mobilizando saberes e práticas intermediadas pela compreensão sobre as práticas pedagógicas

inovadoras para constituir o observatório Rede i-9, a partir das experiências de cada integrante, como produto final – o legado da pesquisa.

Essa propositiva de investigação segue as características da pesquisa em educação contemporânea, pois, possibilita o desenvolvimento de ações que dialoguem com problemas reais, nascentes no cotidiano do exercício da profissionalização educacional (professores, gestores, técnico-servidores) a pensar e mobilizar atos para a melhoria dos processos educacionais. E, para que isto transcenda “[...] as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (BODGAN; BIKLEN, 1994, p.16), em que o campo das ideias se torne funcional, oriunda da imersão do pesquisador nos espaços educativos como elementos vivos e pulsantes.

Para alcance desses questionamentos foi utilizado o método fenomenológico com enfoque na netnografia. O método fenomenológico privilegia a compreensão do cotidiano, o significado que os sujeitos dão ao objeto em estudo, o modo de viver e se relacionar com a realidade compreendida “[...] como o que emerge da intencionalidade da consciência voltada para o fenômeno. A realidade é o compreendido, o interpretado, o comunicado” (GIL, 2009, p.14).

Segundo GALEFFI, quando se trata de investigar a natureza do próprio conhecimento, o ser humano é o primeiro ente a ser interrogado. “É preciso investigar o humano em sua sabedoria e em sua demência como partes da mesma unidade-diversa” (GALEFFI, 2009, p. 21). Ou seja, o estudo dos fenômenos precisa ser considerado tanto pela consciência quanto pela inconsciência dos sujeitos envolvidos.

Como resultado da pesquisa, foi e continua sendo constituído o Observatório Rede i-9 de Processos Formativos de Práticas Pedagógicas Inovadoras, que traz reflexões desenvolvidas no âmbito das escolas e demais materiais analisados como referenciais para mobilização de estudos. Intencionamos utilizar este produto-legado como apoio nas orientações pedagógicas, eixo de diálogo na reorganização dos processos de formações docentes, que vem para fortalecer na relação escola, professor e comunidade local.

Para configuração da prática metodológica da pesquisa, algumas ações foram

de relevância, priorizando o uso de recursos digitais, na preservação da vida, diante das restrições sociais exigidas no dia a dia, devido à pandemia mundial de COVID 19, entre elas:

- a) Convite aos docentes, dos anos iniciais, para participar em ambiente virtual, de um grupo de pesquisadores sobre os temas/categorias investigados nessa pesquisa;
- b) Apresentação da proposta de encontros formativos aos docentes (categorias, professores participante/colaboradores, instrumentos de pesquisa, calendário de encontros e atividades a desenvolver,).
- c) Preenchimento da ficha de apresentação (dados, informações sobre a vida profissional, opiniões e experiências sobre algumas categorias teóricas a discutir;
- d) Encontros formativos com docentes com a utilização de:
 - Utilização de plataforma social (*WhatsApp*) para contatos, montagem do grupo participativo e debates sobre a pesquisa;
 - Atividades *online*- encontros para discussão de temáticas de interesse docente e com ligações as categorias teóricas da pesquisa. Assim como, conhecimento de projetos referentes a ações pedagógicas inovadoras apresentadas pelos docentes.
 - Criação de uma sala (*Plataforma Moodle*) para apresentação/envio de material para leitura e de pesquisas realizadas, assim como para registro de discussões, comentários, sugestões e o que ocorrer;
 - Encontros online através de plataformas digitais (*Plataforma Zoom/Meet*); • Montagem de material teórico-metodológico de acordo as discussões e necessidades dos encontros.
- e) Debates e diálogos sobre a estruturação e organização do Observatório Rede i-9;
- f) Produção textual com as análises de dados e construção das categorias.

28

Essa estrutura metodológica foi pensada ao longo do processo e caminho percorrido pela pesquisa, principalmente com o envolvimento e engajamento das docentes-pesquisadoras, devido à relevância no cuidado ao outro, no processo de restrição biossocial vivido por causa da pandemia do COVID19. Uma pesquisa

enquanto atividade coletiva deve/pode oportunizar mais sentido e significado ao cotidiano dos envolvidos. Sendo assim, para atingir os objetivos propostos, o estudo relacionou o processo formativo continuado ou em serviço docente com a ocorrência das práticas pedagógicas inovadoras com registro nas escolas.

Na busca de uma ancoragem teórica na qual articule as categorias de estudo da Formação Docente, Práticas Pedagógicas Inovadoras e Processos Geotecnológicos na Educação, apresentam-se para categoria da formação docente, NÓVOA (2017; 2001; 1992); GATTI (2010; 2014); SAVIANE (2009); GIROUX (2014); PIMENTA (1999), com a propositiva sobre a formação profissional como expoente numa formação docente inicial e continuada, os desafios dessa formação no atual século e o chamado docente a firmar posições que valorizem a profissão.

Com TARDIF (2005); os saberes estabelecidos ao longo da vida que interferem nessa formação profissional e na mudança de práticas. Já IMBERNÓN (2011; 2010) discute a formação continuada para mudanças pedagógicas. FREIRE (2015;1991; 1993; 1987) traz a educação como prática de liberdade, a partir da consciência de oprimido e opressor e da reprodução de ações que podem manter essa consciência.

Quanto às práticas pedagógicas inovadoras e os Processos Geotecnológicos na Educação, trago essa conversa com FARIAS (2015; 2006); CARBONEL (2002); HETKOWSKI (2004; 2013; 2014). PERRENOUD (1993); defende as competências para uma nova profissão, novas ações e PEREIRA; ARAUJO; SANTOS (2017); HETKOWSKI (2010); BRITO (2017) em processos tecnológicos na educação.

Na articulação dessas categorias de estudo este relatório de pesquisa está dividido em cinco ambientes:

Inicialmente, queremos registrar que os termos **capítulos, entre os tópicos do texto aqui proposto, estão caracterizados no relatório de Pesquisa pelos ambientes dos “nós”**. Isto para separar as categorias de estudo dessa pesquisa, devido à oportunidade de inovação e pertinência em espaço virtual, como recurso para valorização docente.

29

No ambiente “nós” 1 encontramos um resumo histórico sobre a formação docente e as legislações, na relevância da discussão sobre esse eixo/categoria para atuação profissional e para conhecimento da instauração intencional da diferenciação entre os profissionais do ensino básico, que se mantém socialmente até dias atuais. As políticas públicas educacionais, que demandam a reorganização curricular das Universidades e Escolas, com a criação de programas, projetos de

inovações e os impactos dessas caracterizações no setor. Discussão quanto aos saberes à formação, atuação e a intelectualidade do professor, conversando com a formação continuada como processo de mudança.

O ambiente “nós” 2 evidenciamos a conceituação ode prática educativa, prática pedagógica e prática pedagógica inovadora. A concepção de inovação na educação numa perspectiva do redimensionamento do fazer pedagógico docente. Trouxemos uma descrição sobre a inovação na educação como apoio na construção de práticas pedagógicas geradoras de mudança na formação docente numa perspectiva dos lugares e entrelugares.

No ambiente “nós” 3, apresentamos a definição de geotecnologia na contemporaneidade como uma produção humana e os desdobramentos na educação. Os processos geotecnológicos para intermediação pedagógica como respostas a sociedade e a geotecnologia e a inovação pedagógica como fomento para formação de professor-pesquisador.

No ambiente “nós” 4, exibimos o lócus e os contextos formativos; os sujeitos, os saberes e as características metodológicas utilizadas.

No ambiente “nós” 5, os resultados encontrados evidenciados, assim como a configuração da formação à inovação na rede Dias d’Ávila. Para em seguida trazer as considerações finais com as principais contribuições construídas ao longo de toda pesquisa e como poderão auxiliar na reorganização das formações docentes realizadas no município.

30

AMBIENTE “NÓS” 1

1- FORMAÇÃO DOCENTE: HISTÓRIA, SABERES E MUDANÇA

[...] as políticas nacionais necessitam ser compreendidas como o produto de um nexos de influências e interdependências que resultam numa “interconexão, multiplexidade, e hibridização”, isto é, “a combinação de lógicas globais, distantes e locais (BALL apud AMIN, 1997, p. 129-133).

1.1 Contextos históricos na formação docente brasileira

No Brasil, o histórico da formação de professores foi cunhado em 06 (seis) períodos conforme resumo a seguir:

1º Período (1827- 1890)

Ensaio intermitentes de formação de professores

A questão da formação de professores aparece em 1827, com a promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, exigido no artigo 4º que por conta própria, os professores deveriam ser treinados nas capitais das províncias, para aplicar o método mútuo⁵(figuras 1 e 2).

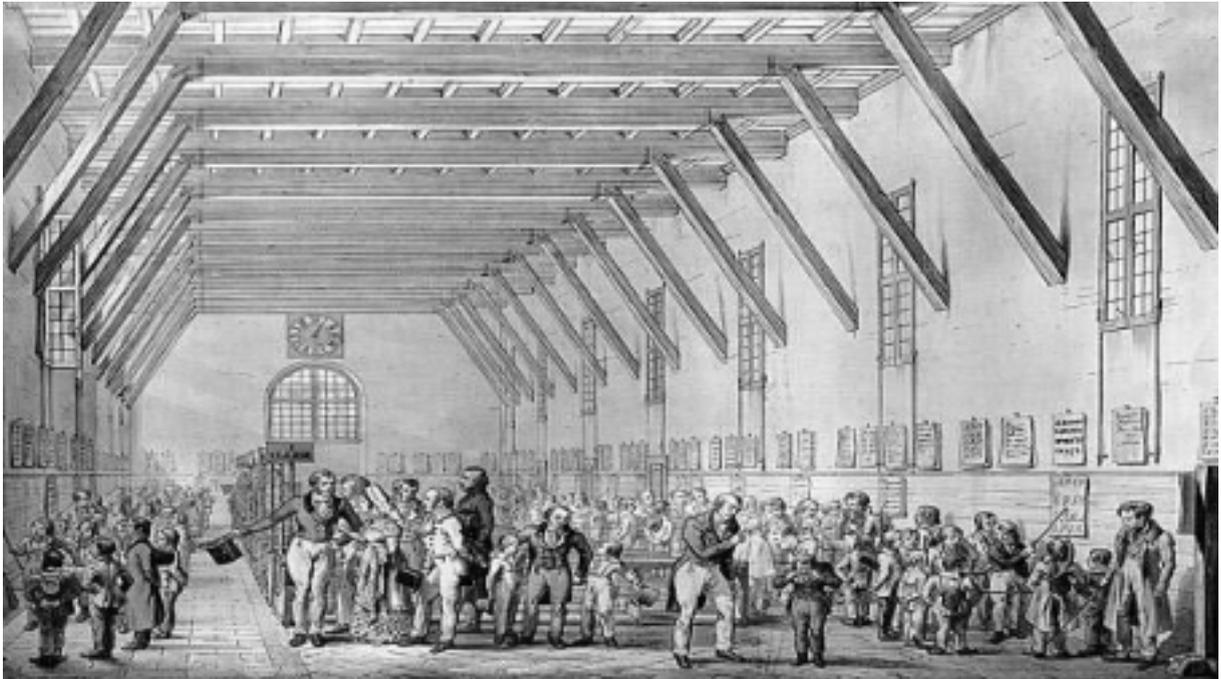
⁵O sistema monitorial ou método Lancaster, como ficou mais conhecido no Brasil, foi desenvolvido na Inglaterra, no final do século XVIII e início do século XIX, momento em que a Inglaterra passava por uma fase de intensa urbanização, devido ao processo acelerado de industrialização. Seus criadores foram Andrew Bell e Joseph Lancaster. De acordo com a proposta, o professor ensinava a lição a um “grupo de meninos mais amadurecidos e inteligentes”. Os alunos eram divididos em pequenos grupos, os quais recebiam a “lição através daqueles a quem o mestre havia ensinado”. Assim um professor poderia “instruir muitas centenas de crianças” (EBY, 1978, p. 325).

Figura 01 – Ensino mútuo. Alunos monitores ensinando a pequenos grupos de alunos



Fonte: História da Educação (2020)

Figura 02 – Ensino mútuo, Lancaster. Aquarela "Aplicação do método de Lancaster, de Giovanni Migliara Confalonieri e Pellico



Fonte: História da Educação (2020)

Em 1834, a formação de professor passa a acontecer através das Escolas Normais seguindo o modelo europeu. A criação das Escolas Normais instituída nas províncias do País, iniciando em 1835 na Província do “Rio de Janeiro, em Niterói e segue conforme ordem: Bahia, 1836; Mato Grosso, 1842; São Paulo, 1846; Rio Grande do Sul, 1869; Paraná e Sergipe, 1870; Espírito Santo e Rio Grande do Norte, 1873; Paraíba, 1879; Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina, 1880; Goiás 1884; Ceará, 1885, Maranhão, 1890” (SAVIANI, 2009, p. 144). O nome de Ensaios intermitentes vem do funcionamento periódico das instituições que propunham uma

32

formação para o domínio dos conhecimentos que deveriam ser transmitidos nas Escolas de Primeiras Letras, sem preocupação com a preparação didático pedagógica.

2º Período (1890-1932)

Estabelecimento e expansão do padrão Escolas Normais

A partir de 1890, a Escola Normal da capital passa a seguir um padrão de funcionamento, organização, preparação e qualificação dos professores, conforme a reforma da instrução pública do estado de São Paulo. “Caracterizada pelo enriquecimento dos conteúdos curriculares; ênfase nos exercícios práticos de ensino e a criação da escola-modelo em anexo que foi sua principal inovação” (SAVIANI, 2009, p. 145). Com a reforma, os demais estados enviavam seus educadores para

estagiar em São Paulo e expande o padrão as demais Escolas Normais do país.

3º Período (1932-1939)

Organização dos institutos de educação

Inicia-se a fase de criação dos institutos de educação com objetivo de ensino e pesquisa, já que a reforma paulista e a expansão da organização curricular nas Escolas Normais não se traduziram em progresso na preparação dos professores. Em 1932, Anísio Teixeira, implanta o Instituto de Educação do Distrito Federal e em 1933, Fernando de Azevedo implanta o Instituto de Educação de São Paulo, já seguindo a perspectiva da Escola Nova.⁶ Com o decreto n. 3.810, transforma-se a Escola Normal em Escola de Professores, modificando o currículo com a inclusão de diversas disciplinas (biologia educacional, sociologia educacional, psicologia educacional, história da educação e introdução ao ensino). Na citação de Saviani, identificamos uma estrutura de formação docente, na qual a disciplina de introdução de ensino teria mais ênfase em técnicas, práticas de ensino, estudos de cálculos, linguagens e leitura, através de acesso a recursos materiais numa tentativa de consolidação do modelo pedagógico-didático, preparando melhor o profissional para desenvolvimento de suas atividades.

⁶ A escola nova estava convencida de que a verdadeira democracia seria instaurada pela “escola redentora”, no qual todos poderiam garantir “um lugar ao sol”, a partir de seu talento e esforço. (ARANHA. 1986, p. 167).

A disciplina de introdução ao ensino definia ênfase em: a) princípios e técnicas; b) matérias de cálculos, leitura e linguagem, estudos sociais e naturais; c) práticas de ensino através de observação, experimentação e participação. Uma estrutura física e recursos materiais a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico. Caminhava-se, pois, decisivamente rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais [...] (SAVIANI, 2009, p. 146).

4º Período (1939-1971)

Organização e implantação dos cursos de pedagogia, licenciatura e consolidação do padrão das Escolas Normais

Os institutos de Educação (Distrito Federal e de São Paulo) são incorporados à Universidade do Distrito Federal e Universidade de São Paulo respectivamente e elevados a nível universitário. Com o decreto-lei n. 1.190 de 04 de abril de 1939, a

Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil passa a ser referência para as demais escolas de nível superior. Amplia-se sua organização para todo país e adota-se o modelo 3+1⁷ para os cursos de Licenciatura e de Pedagogia. Os cursos de Licenciatura formavam professores para as escolas secundárias e os cursos de Pedagogia para exercer a docência nas Escolas Normais. Com a generalização do modelo de preparação docente, perde-se a base de pesquisa científica, ocorrentes nas escolas experimentais.

O curso normal, com o decreto-lei 8.530 de 02 de janeiro de 1946 ou Lei Orgânica do Ensino Normal, foi dividido em dois ciclos: o primeiro ciclo ginásial com quatro anos de duração que formava professores para o ensino primário nas Escolas Normais Regionais e o segundo ciclo com três anos de duração formava professores do ensino primário para as escolas Normais e Institutos de Educação, ministrando também cursos de especialização em diversas áreas (Educação Especial, Ensino Supletivo, Desenho) e para formar profissionais na área da administração - diretores escolares.

⁷ O modelo 3+1 refere-se a “três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou “os cursos de matérias”, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática.” (SAVIANI, 2009, p. 146).

Porém, os cursos normais, de licenciatura como de Pedagogia, centraram prioridade nos conteúdos culturais-cognitivos⁸ e deixa a segundo plano o aspecto pedagógico- didático⁹.

5º Período (1971-1996)

Substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério

Com a lei n; 5692/71 altera-se a nomenclatura do ensino primário e médio para primeiro e segundo grau, retiram-se as Escolas Normais e é instituída a habilitação de 2º grau para a realização profissional do Magistério. Contando com duas modalidades, uma certificava lecionar até a 4ª série e tinha a duração de três anos, a segunda certificava o ensino até a 6ª série, com duração de quatro anos.

Para ensino nas últimas séries do 2º grau, a lei estabeleceu a formação dos docentes em nível superior, em Licenciatura (curta e plena) por período de três ou quatro anos respectivamente. Já aos cursos de Pedagogia, estabeleceu-se a certificação de docentes para atuação no Magistério e formação de especialista em Educação. A partir de 1980, inicia-se um vasto movimento pela categoria da

educação para reestruturação curricular dos cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas, atribuindo-se o ensino a Educação Infantil e séries iniciais do 1º grau a formação em Pedagogia.

6º Período (1996-2006)

Advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores

Anova Lei de Diretrizes e Bases –LDB, em 20 de dezembro de 1996, sugere que os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores habilitassem a formação docente em Pedagogia e Licenciaturas. Com essa

⁸modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: Para este modelo a formação dos professores se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar.” (SAVIANI, 2009, p. 149).

⁹modelo pedagógico-didático, em que o currículo concentra-se nos conhecimentos didático-pedagógicos, considerados necessários à formação docente” (SAVIANI, 2009, p. 149).

35

alternativa, a formação acontecia com cursos de curta duração e com mais baixo custo.

Diante o exposto, evidenciamos que as formações de professores eram baseadas nos modelos conteúdos culturais-cognitivos e/ou pedagógico-didático. Também a percepção que a política de formação docente durante esses seis períodos, ainda com as diversas modificações ocorridas, não alcançou uma condição satisfatória que atendesse as questões educacionais (educação pública promovida pelo estado para garantia da liberdade e igualdade de todos e atuar como cidadão), nem de sólida aprendizagem. Nas instituições superiores como Universidade e Institutos prevalecia o primeiro modelo para professores secundários e nas Escolas Normais, o segundo modelo para professores primários. Para Saviani, “A escola secundária foi definida como lugar da distinção de classe cujo papel é garantir aos membros da elite o domínio daqueles conteúdos que a distinguem do povo-massa” (SAVIANI, 2009, p. 149). Sem dúvida, é explícita na história da formação docente a diferenciação, a separação entre os docentes que atuavam com as séries iniciais ou primárias e séries secundárias ou cursavam a Pedagogia e Licenciaturas, dando mais prestígio social, político e econômico a um do que a outro. Reforçando essa observação, Gatti afirma:

[...] historicamente, nos cursos formadores de professores esteve desde sempre colocada a separação formativa entre o professor polivalente educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental- e o professor especialista de disciplina, como para estes ficou consagrado o seu confinamento e dependência aos bacharelados disciplinares. Essa diferenciação, que criou um valor social - menor/maior – para o professor polivalente, para as primeiras séries de ensino, e o professor “especialista”, para as demais séries, ficou histórica e socialmente instaurada pelas primeiras legislações do século XIX e é vigente até os nossos dias, tanto nos cursos, como na carreira e salário e sobretudo nas representações da comunidade social, da academia e dos políticos, mesmo com a atual exigência de formação em nível superior dos professores dos anos iniciais da educação básica(GATTI, 2010, p. 1358/59).

Ratificamos que foi transportada para a política educacional brasileira uma estrutura e organização do sistema de ensino público, de origem liberal-capitalista técnica, que ao longo dos séculos, estiveram atreladas as questões políticas, econômicas, de manipulação, diferenciação e dominação da classe popular.

36

1.2 Políticas públicas educacionais para formação profissional e docente

Conhecer o contexto histórico brasileiro da formação inicial docente possui grande significação, principalmente ao profissional da área, para se perceber que, apesar dos movimentos de estudo e de renovação curricular a partir 1980¹⁰, algumas estruturas se mantiveram na montagem dos currículos das graduações em Licenciaturas e da Pedagogia como o modelo 3+1, onde em 3 (três)anos são dedicados aos conteúdos gerais de cada curso/disciplina e 1 (um) para as metodologias e práticas de ensino, como modelo instituído em 1939. Com isso, alguns profissionais, principalmente das licenciaturas concluem seus cursos com pouca vivência do espaço escolar, pouca experiência em sala e superficiais conhecimentos nas metodologias e práticas de ensino. A educadora Bernadete Gatti coloca o resultado de seus estudos¹¹quando questionada sobre a formação de professores no Brasil:

Persistem problemas arraigados desde a criação dos primeiros cursos de licenciatura no país e a mentalidade de que para formar o professor basta que ele domine os conhecimentos de sua área. Esse discurso relega o conhecimento pedagógico. Professores com licenciatura em pedagogia geralmente trabalham com a educação infantil e a alfabetização de crianças e adultos. Para isso, estudam psicologia da educação e práticas de ensino. Mas em outras áreas, como língua portuguesa e biologia, que vão formar os professores para o ensino fundamental ou médio, os cursos de licenciatura não oferecem uma formação sólida em educação. (FAPESP, 2018).

A autora defende mais prática de ensino com fundamentação e não tecnicismo e sugere que as Universidades possam formar professores e não bacharéis que terão que exercer a prática sem uma formação adequada. Argumenta que com esse cenário a formação continuada em serviço precisa refazer o que não foi feito na inicial, gerando custo duplo de tempo, financeiro e desgaste pessoal (TV UNESP, 2012).

¹⁰ O marco histórico de detonação do movimento pela reformulação dos cursos de formação do educador foi a I Conferência Brasileira de Educação realizada em São Paulo em 1980, abrindo-se o debate nacional sobre o curso de pedagogia e os cursos de licenciatura. (Libâneo e Pimenta, 1999. p. 240).

¹¹ A professora Bernadete Gatti, no final da década de 2000, realizou avaliação nas propostas curriculares de 94 cursos de licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas e constatou que 10% ou menos dos currículos continham competências essenciais para docência, ou seja, disciplinas como didática e psicologia da educação. Em 2008, 2011 e 2012, pela fundação Carlos Chagas, realizou pesquisa por amostragem com universidades públicas e privadas e certificou que menos de 7% dos cursos eram dedicados as disciplinas da educação, priorizando o ensino teórico para formação de bacharéis. (FAPESP, 2018).

Destarte, não existe dúvida o qual é necessário um debate sobre os obstáculos e desafios na formação de professores num encaminhamento alternativo, democrático e participativo para soluções. Mas, para tanto, é preciso ter ciência do que foi feito e o que está sendo realizado pelo Estado e qual a sua capacidade de respostas do mesmo às demandas sociais educacionais, ou seja, quais políticas públicas para formação docente foram e estão sendo empreendidas? Esse conteúdo servirá de estrutura basilar sobre a Educação nas últimas décadas. Para iniciar, discorreremos sobre a legislação e as políticas para formação docente após a LDB 9293/96. Alerta-se que devido à extensão da historiografia desse tema, houve a eleição de alguns decretos, resoluções e programas para descrição e críticas de pesquisadores (as) e entidades relacionadas.

Com a promulgação da **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** 9394/96 em 20 de dezembro de 1996, também conhecida como Lei Darcy Ribeiro, estabelecem-se configurações que possuem uma relação direta com a formação docente e suas atribuições. Entre elas:

Da Organização da Educação Nacional [...]Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;III - zelar pela aprendizagem dos alunos;IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;V - ministrar os dias letivos e horas aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Da Educação Especial - Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos

educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades [...]

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (LDB 9394/96).

Com a obrigatoriedade da formação docente para a educação básica através do ensino superior, os centros formadores precisariam rever seus currículos para subsidiar uma proposta que garantisse ao docente atuação consistente diante de diferentes situações antes não obrigatórias como:

38

No art. 13, a legislação incumbiu à participação dos docentes na construção da proposta política pedagógica da instituição, atuação que demandaria conhecimentos específicos da educação como as teorias de aprendizagem, de desenvolvimento, alfabetização, leitura e escrita, modelos de avaliação entre outros. Conhecimentos pedagógicos que muitas vezes não são privilegiados nas formações iniciais, dificultando a participação dos docentes nessas construções. Incumbe também, atividades de articulação entre escola, família e comunidade estimulando a participação nas decisões, o que exige presença, frequência e maior participação dos docentes dentro das comunidades, escolas e salas de aula, contrariando a alta rotatividade dos mesmos nas escolas para aumento de recursos financeiros.

Essa integração professor, estudante e escola ao ser iniciada/continuada através de atuações mais articuladas nos estágios práticos de iniciação e supervisionados cada vez mais cedo e que tenha como objetivos procurar/responder questões que obstruem as incumbências já mencionadas, possibilitará maiores resultados na preparação do docente. O que decorre da emergência de políticas para os desafios impostos pela diversidade dos sujeitos e profissionais a serem formados.

No art. 59, pela garantia de igualdade, ao direito as condições de acesso, permanência à escola, a LDB traz a integração dos alunos com deficiências em salas regulares, exigindo currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades. Tais propostas exigem a reorganização no currículo dos centros formadores, conhecimentos específicos sobre as diferentes deficiências encontradas nas escolas, permitindo ao docente a integração com efetividade nos processos de ensino e aprendizagem, que podem ser fortalecidas com as experiências de estágios e iniciação à docência, prevista no

art.62.

Mais uma vez, percebe-se a relevância de um currículo integrador, interdisciplinar dos centros formadores e com ênfase nos estágios e experiências que aproximem o docente com as questões em estudo, observação ou pesquisa. Questões que estão dentro da escola e necessitam que os docentes e demais profissionais saibam como lidar. É nesse juízo, que vem o art. 62 com a obrigatoriedade da formação continuada em serviço para todos os docentes, numa

39

exigência de capacitação dos que não possuem a formação inicial exigida por lei e/ou não conhecem sobre os temas ou situações a resolver.

Muitas discussões e debates aconteceram nas instituições de ensino, sindicatos, entidades de apoio à educação sobre as formações docentes após a LDB, que fixou um prazo de dez anos para a adequação dos sistemas de ensino a legislação. Ocorreram também críticas à própria Lei e Diretrizes na relevância de orientação sobre políticas públicas e programas para atender tais exigências.

Em 1999, o Conselho Nacional de Educação – CNE publicou a **Resolução CP Nº. 1** que dispôs a respeito dos Institutos Superiores de Educação quanto a especificação de cursos, programas, graduação e pós-graduação para formação no art. 1; organização do instituto sem quanto unidades de ensino no art.3; titulação exigida aos formadores dos docentes no art. 4 e apontou também o imperativo na elaboração, execução e avaliação do projeto político pedagógico– PPP das IES pelos docentes mediante participação coletiva, com a intenção de reduzir a fragmentação curricular na formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica.

Em 2002 foram promulgadas as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente- DCN**, visando à capacitação pessoal, social e profissional dos professores, para atuação na educação básica em busca do desenvolvimento de competências necessárias com foco na formação prática e pesquisa, no ensino e na aprendizagem. Aprendizagens postuladas pelo princípio da ação-reflexão ação¹² como estratégia didática metodológica. Com as DCN fica instituído no art. 12, que a “*prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor*”. Essa prática na escola deverá estar articulada com o curso, não ficando restringida, isolada ao estágio supervisionado que deverá ser avaliado pelo centro formador e instituição em atuação. Já no art. 14 a DCN permite a flexibilidade necessária na montagem ou adaptação da proposta curricular dos centros formadores à construção de projetos inovadores próprios, integrando os

eixos estabelecidos no Art. 11.

Art. 11. Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos, em

¹² “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.” (FREIRE, 2015, p.39).

40

torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada: I - eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional; II - eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; III - eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica; V - eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa; VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas. (DCN, 2002, p.04).

Para Gatti e Barreto (2009) os cursos de formação docente deveriam seguir as DCN como um guia, e as demais diretrizes de formação específica, das licenciaturas, utilizá-las como referência. Uma forma de reduzir a fragmentação e desarticulação entre os cursos. Porém, os autores ressaltam que as instituições formadoras embora utilizem essas referências em suas práticas dos projetos pedagógicos, poucas estão integradas a proposta curricular da instituição.

Em 29 de Janeiro de 2009, o Decreto Presidencial de nº 6.755, instituiu a **Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica**, através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, “para fomentar programas de formação inicial e continuada, em regime de colaboração entre os entes federativos, a: promover a melhoria da qualidade da educação básica pública; a oferta e expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de Educação Superior; identificar e suprir as necessidades das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério; e equalizar em todo território nacional as oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério” (art. 3º).

A Política Nacional para a Formação, também orientou a criação de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio a Formação docente, com o objetivo de, a partir de um diagnóstico, criar um plano estratégico, que após aprovação pelo Ministério da Educação – MEC ampararia a formação através da concessão de bolsas de estudo e pesquisa para professores. Os Fóruns teriam ainda que acompanhar e avaliar a aplicação do plano estratégico, devendo ser construído por representantes de

diversas instituições educacionais. Ressaltamos que esse foi revogado pelo Decreto nº 8.752.

Com a Política Nacional de Formação, intensificam os debates e discussões sobre formação e a CAPES institui programas para atender as exigências colocadas

41

pelo decreto. E assim foram criados e destacados aqui: o PARFOR – programa Nacional de Formação de professores da Educação Básica (criado em maio de 2009); o PIBID – Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (Decreto nº 7.219 de 24 de junho de 2010); o Programa de Residência Pedagógica (Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018).

OPARFOR acumula dados sobre formações docentes conforme mostra tabela abaixo, referenciada no site da CAPES e atualizada com data de dezembro de 2019.

Quadro 1: Dados sobre formação docente pelo FARFOR até 2019.

Turmas implantadas até 2019	3.043
Matriculados (2009 a 2019)	100.408
Turmas concluídas até 2019	2.598
Turmas em andamento em dezembro/2019	445
Professores já formados	53.512
Professores cursando em dezembro/2019	59.565
Instituições de ensino superior participantes	104
Municípios com turmas implantadas	510
Municípios atendidos (com pelo menos um professor matriculado)	3.300

Fonte: CAPES (2019)

Na apresentação sobre o Plano Nacional de Educação, outros dados serão colocados, possibilitando mais referenciais sobre o programa e alcance da Meta. O **PIBID** articula ações entre as IES e as escolas públicas da educação básica, onde se antecipa o vínculo dos futuros docentes com o lócus de trabalho, fomentando que a proximidade com as atividades da escola proporcione identificação, compromisso e engajamento com o exercício do magistério. Ele articula também a teoria e a prática pedagógica no processo de formação inicial docente, porém, sem a priorização de algum(ns) conhecimento(s) específico(s), poderá ocasionar em fragmentação, redução, dualidade ou supremacia. Sendo assim, este programa atende a formação docente nas licenciaturas para o ensino na educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, jovens e adultos, pessoas com deficiência, comunidades quilombolas, indígenas e educação do campo (art 6º). O bolsista é acompanhado por professor supervisor, coordenador de área e coordenador institucional, também bolsista.

O **Programa de Residência Pedagógica**, instituído pela CAPES tem a finalidade de amparar Instituições de Ensino Superior – IES **para estear projetos**

42

inovadores e de intervenção, que articula a teoria e a prática pedagógica nos cursos de licenciaturas, tendo os licenciando da modalidade presencial ou pelo sistema da Universidade Aberta do Brasil – UAB de instituições superiores públicas como público-alvo (art. 1º) e objetivos de:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciado a exercitar de forma ativa a relação entre a prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnósticos sobre o ensino e aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
 - II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
 - III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; e
- [...]
- V. Promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), (Art. 2º).

É relevante saber que a residência ocorre após o licenciando ter cursado 50% do curso. Os residentes que participam do programa são bolsistas, integrando o quadro conjuntamente com coordenador institucional, responsável pela IES do projeto de Residência Pedagógica; docente orientador que norteará o estágio dos residentes; preceptor, docente da escola da educação básica que acompanhará os residentes.

A Residência Pedagógica é uma estratégia metodológica defendida por muitos na educação, principalmente nos departamentos dos cursos das IES, pois apoia a formação do licenciando no alinhamento entre teoria/prática, saber/fazer, IES/escola e conhecimentos científicos/ conhecimentos populares.

A Residência Pedagógica é uma ação que fortalece a qualidade da formação inicial, aumenta a valorização do profissional e da educação. Porém, é importante está atento ao que se coloca por traz dos programas da Política Nacional para Formação de Profissionais do Magistério, ou qualquer outra, pois, algumas ações podem articular controle na reorganização estrutural, curricular, comportamental, na implicação da retirada de autonomia, do pensar, do decidir das instituições e movimentos educacionais, à manutenção das políticas para atender ao mercado de trabalho, a economia e política.

43

Algumas entidades¹³representadas pela **Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação** - Anped se colocaram contrárias ao controle instituído pelo MEC junto ao Programa Residência Pedagógica e PIBID, submetendo as IES, os currículos de formação inicial, assim como os projetos de intervenção às escolas públicas a padronização pela Base Nacional Comum Curricular- BNCC, alvo de críticas desde 2015, devido às estratégias utilizadas a elaboração, discussão e aprovação. Além disso, a vinculação da BNCC as avaliações em larga escala que privilegiam apenas duas disciplinas no ensino médio. Assim, a Anped coloca:

Ante a impossibilidade de obrigar os cursos de Licenciatura das Instituições de Ensino Superior (IES) reescreverem os seus projetos pedagógicos, felizmente ainda resguardados pela autonomia universitária, o Programa de Residência Pedagógica é a estratégia do MEC para enxertar a BNCC nos programas de formação inicial, cujo custo para qualidade da formação docente nas IES será muito mais alto do que os recursos financeiros porventura recebidos. (ANPED, 2018).

As entidades protestam e argumentam que o programa é uma tentativa de desprofissionalizar o docente, reduzindo a formação inicial a “um como fazer”

(ANPED, 2018). E acrescenta:

Isso tem efeitos profundamente desprofissionalizantes nos cursos de Licenciatura, seja por induzir que estudantes em processo de formação sejam responsáveis por aulas nas escolas, seja porque a vinculação do Programa com a BNCC visa formar para uma docência reprodutivista, desprovida de autonomia intelectual e incapaz de reconhecer as diferentes realidades em que os processos educativos tomam forma e lugar. (ANPED, 2018).

Essas passagens podem exemplificar a relevância de conhecer com profundidade as políticas instituídas para formação docente e como tais estratégias lançadas reverberam diretamente na formação ideológica, na atuação dentro e fora

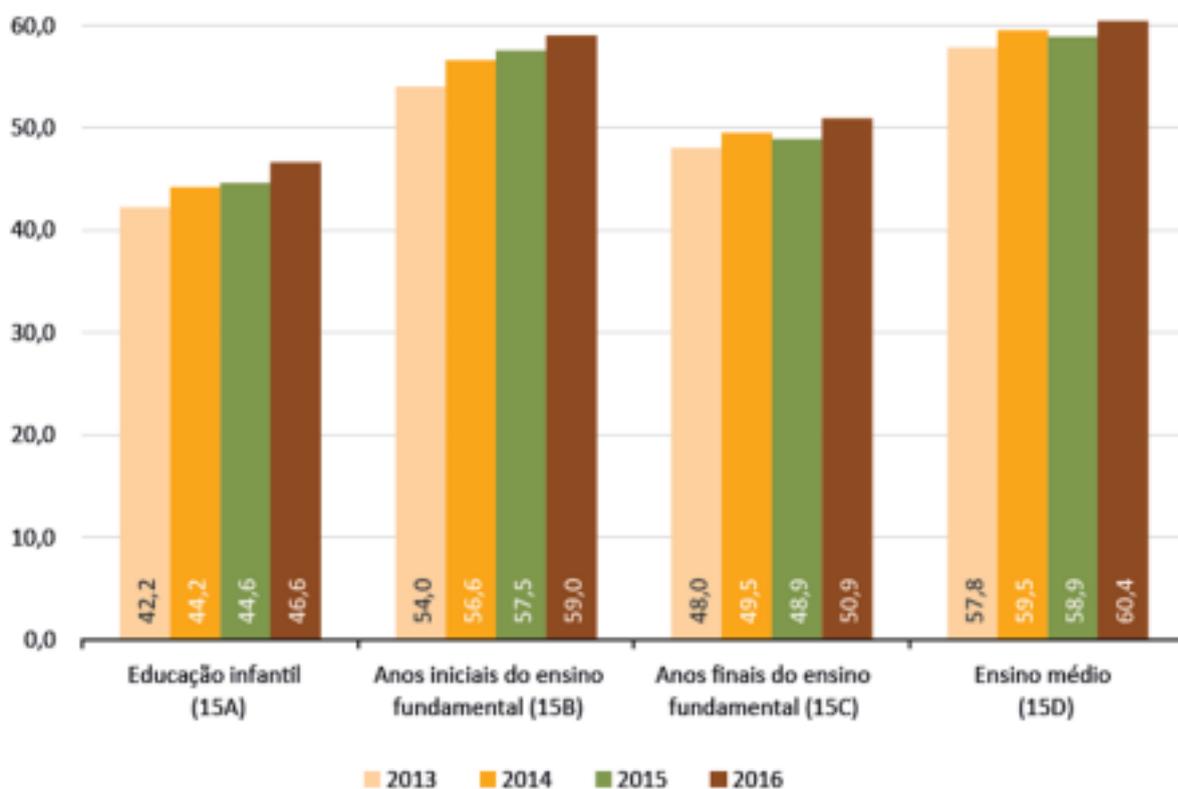
¹³Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Brasileira de Currículo (ABdC), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA), Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Ação Educativa, Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM), Rede Escola Pública e Universidade (REPU), Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC).

44

da sala de aula, no processo de valorização do profissional e da educação consequentemente.

Segundo o Observatório do Plano Nacional da Educação – OPNE, o percentual de professores da educação básica que possuíam formação superior no Brasil, ano de promulgação do PNE, em 2014, era de 76,2%. Atualmente, segundo OPNE, o percentual é 79,9%. Esse percentual é considerado muito tímido devido à visível disparidade existente entre as modalidades de ensino, pendência administrativa, localização da escola (urbana/rural) conforme dados do Relatório do segundo ciclo de monitoramento das metas do PNE 2018, 2ª edição.

Gráfico 01- Percentual de docências de professores com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam – Indicadores 15^a, 15B, 15C e 15D – Brasil- 2013-1016



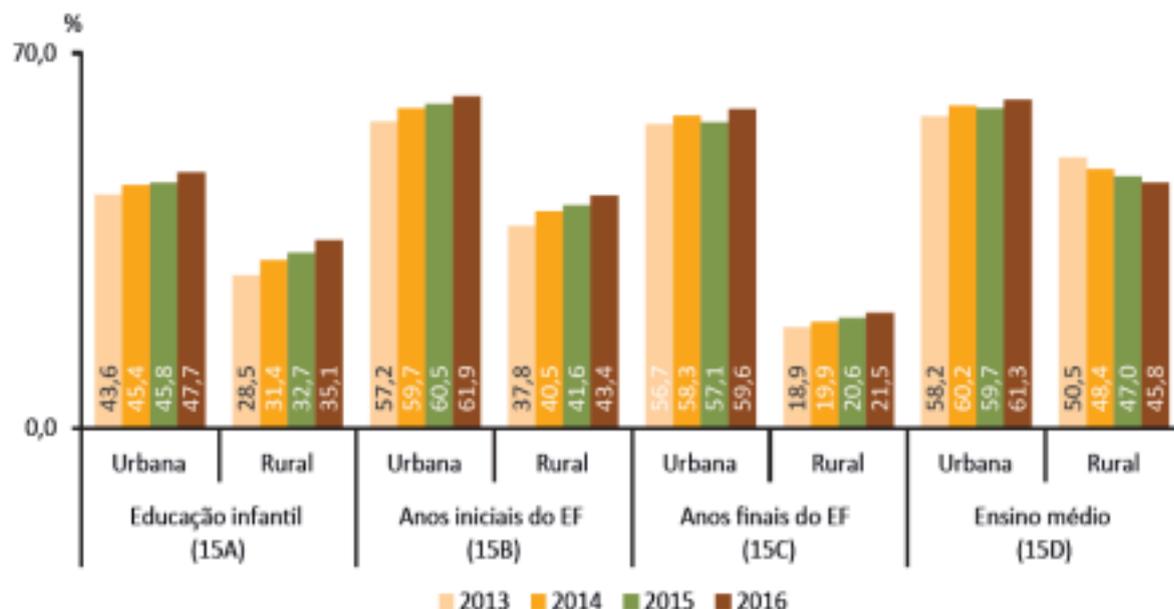
Fonte: Elaborado pela Direc/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2013-2016).

No gráfico 1, percebemos o crescimento do percentual de docências de professores com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam em todas as etapas (Educação Infantil, Anos iniciais, Anos finais e Ensino Médio) obtendo avanços no Ensino fundamental Anos Iniciais com 5 pontos percentuais

45

totalizando 59,0% e 60,4% no Ensino Médio em 2016. Já a Educação Infantil apresenta o mais baixo percentual se comparado, principalmente, ao Ensino Médio. No entanto, é relevante lembrar que a meta se refere a professores que já estão em exercício e o prazo para alcance de 100% é até 2024, ano que finda o PNE.

Gráfico 02- Percentual de docências de professores com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam, por localização – Indicadores 15ª, 15B, 15C e 15D- Brasil- 2013- 2016



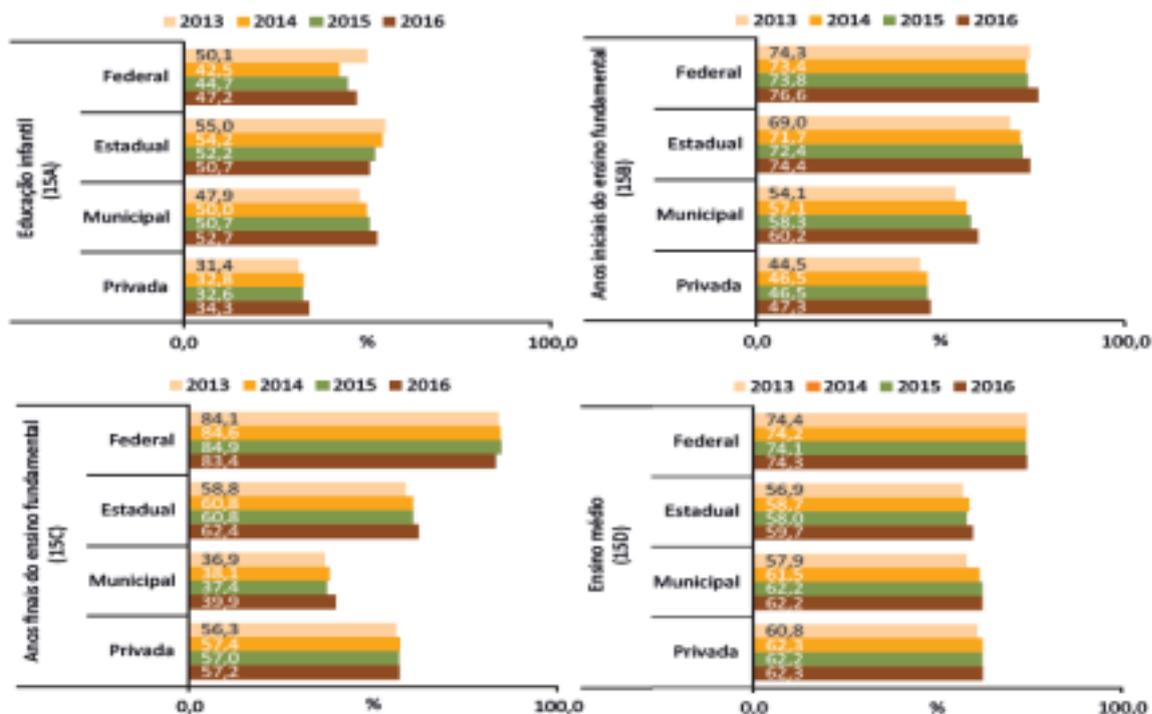
Fonte: Elaborado pela Direc/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2013-2016).

Na análise do gráfico 2, percebe-se a grande diferença existente quanto aos percentuais de professores com formação superior adequada à área que lecionam, por localidade, com perceptível defasagem das formações nas escolas da área rural. Na Educação Infantil a área urbana apresenta um percentual de 47,7% e a área rural com 35,1%, uma diferença de 12,6% em 2016. Nos Anos Iniciais o percentual da área urbana e rural é de 61,9% e 43,4% respectivamente. Os Anos Finais apresentam o mais baixo percentual da área rural com 21,5% e 59,6% urbana, numa diferença de 38,1%. Já o Ensino Médio apresenta um percentual urbano de 61,3% e 45,8% para rural, também referente a 2016. Podemos avaliar a necessidade de maiores investimentos e expansão de programas, com qualidade, que atendam essa demanda. Entre eles o sistema UAB, que através da educação a distância, com uso de aparatos tecnológicos digitais, pode garantir formação inicial pública em todo território nacional, reduzindo a disparidade educacional entre as comunidades,

46

escolas e profissionais do magistério, acarretando melhorias para o plano de carreira e salários desses profissionais.

Gráfico 03 - Percentual de docências de professores com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam, por dependência administrativa – Indicadores 15ª, 15B, 15C e 15D – Brasil- 2013-2016



Fonte: Elaborado pela Direc/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2013-2016).

Quanto aos percentuais de professores com formação superior adequada à área que lecionam, por dependência administrativa, no gráfico 3, percebemos que as áreas federais alcançam os maiores percentuais na Educação Infantil, Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio com índices em 2016 de 47,2%, 76,6%, 83,4% e 74,3% respectivamente. Na Educação Infantil pode-se verificar um decréscimo nos índices estaduais, de 55% em 2013 para 50,7 em 2016, na direção inversa as demais dependências administrativas. A rede privada apresentou os menores índices de professores com formação superior adequada com percentuais de 34,3%, 47,3% em Educação Infantil e Anos Iniciais respectivamente.

Ratificando o apresentado anteriormente, o investimento em pessoal, financeiro, técnico, tecnológico digital, formação inicial e em serviço em educação precisa observar as necessidades de cada localização, dependência administrativa, etapa, modalidade, assim como o valor que é repassado, mediante a arrecadação e

distribuição de renda de cada região, estado, cidade e escola, garantindo mais igualdade de oportunidade educacional e social a cada cidadão brasileiro como prevê a Lei Federal.

Na contramão do que foi apresentado no parágrafo anterior, no entendimento de perceber as diferenças, as particularidades de cada localidade brasileira para investimento de recursos materiais, financeiros e investimento em capacitação profissional, em 2016, a Emenda Constitucional- EC nº 95, fixou um regime fiscal

para 20 anos nos investimentos da educação, saúde, segurança pública e outros setores sociais.

Vamos analisar que uma EC dessa, dois anos após a promulgação do Plano Nacional e dos Planos Municipais de Educação, com certeza não tinham em mente, os formuladores, oferecerem condições e recursos para a melhoria ou aumento da qualidade da educação. E sim, reforçar o sucateamento do setor, a precarização do trabalho, para justificar a ineficiência e ineficácia, gerando condições para o processo de parceria público-privado, já tão comentado e defendido por alguns gestores e especuladores/lobistas e presenciados em alguns âmbitos da própria educação, como na Educação Superior. Exatamente IES responsáveis na formação inicial de pessoas.

É visível que os documentos e programas descritos anteriormente são na grande maioria para formação inicial, uma questão prioritária no país na busca de melhorias para educação. Mas, entendemos relevante expor sobre outras ações como o PDDE- Programa Dinheiro Direto na Escola (criado em 1995 e que passou por modificações através da Resolução nº 6, de 27 de fevereiro de 2018); o FUNDEB- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (instituído pela Lei 11.494 de 20 de junho de 2007, e do Decreto nº 6.253 de 13 de novembro de 2007) e o Formação pela Escola (criado em 2006) com programas e fundos que investem na formação continuada/em serviço docente, questão muito importante que exibiremos a seguir.

O **PDDE** é uma ação destinada às escolas públicas da educação básica na consolidação do Plano de Desenvolvimento da Escola – (PDE escola), com a liberação de recursos financeiros (capital e custeio) para apoiar a gestão escolar baseada no planejamento participativo. Com esse programa a verba é repassada diretamente para cada instituição escolar que através de um plano de ação

48

construído coletivamente pelos profissionais da mesma, investe na compra de serviços, materiais técnicos, eletrônico, didático e pedagógico para o desenvolvimento de projetos de intervenção que tragam melhorias nos índices de aprovação, evasão, frequência escolar, aumentando o desempenho na leitura, escrita, produção, interpretação, na área matemática, ou em outras áreas como clima escolar e violência escolar. Com a Resolução nº 49 de 11 de dezembro de 2013, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, dispôs sobre a destinação dos recursos financeiros mediante as notas alcançadas pelas unidades escolares no Índice de Desenvolvimento da Educação Básicas – IDEB. Para tanto,

também é necessário que a Secretaria Municipal de Educação (EEx) tenha aderido ao Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”. Segundo a Resolução nº 49, no art. 4º, o investimento pode ser feito em serviço e material às ações para formação de profissionais, entrando aí, a formação docente em serviço.

Segundo o artigo:

As UEx representativas das escolas contempladas com os recursos previstos nesta Resolução, observado o disposto na legislação aplicável ao PDDE, poderão empregá-los: I – prioritariamente na contratação de serviços e na aquisição de materiais de consumo e/ou permanentes voltados à realização de ações destinadas à melhoria da gestão e do desempenho escolar; e II – na contratação de serviços e aquisição de materiais voltados à formação de profissionais da educação efetivos da rede de ensino e vinculados ao quadro da escola beneficiária, respeitado o limite de 15% (quinze por cento) do valor total de custeio das duas parcelas (MEC, Resolução nº 49, 2013).

Com o PDDE, algumas instituições puderam/podem contratar formações para seus profissionais, incluindo os docentes, sobre temas ligados diretamente as fraquezas das escolas diagnosticadas por instrumentos avaliativos escritos obrigatórios do FNDE; ou pagam/pagavam por formações contratadas pelas Secretarias Municipais de Educação, para todos os docentes na mesma modalidade, sem as particularidades previstas pelo programa. Isso também é/era consequência do valor de custeio destinado em relação à quantidade de temas que precisam/precisariam ser discutidos/ revistos.

O **FUNDEB** tem como objetivo a distribuição de recursos financeiros mediante o número de matrículas presenciais efetivas, computadas através do Censo Escolar,

49

sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, na seguinte atuação para operacionalização dos fundos:

I - Municípios: educação infantil e ensino fundamental;

II - Estados: ensino fundamental e ensino médio; e

III - Distrito Federal: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

§ 1º A apropriação de recursos pela educação de jovens e adultos observará o limite de até quinze por cento dos recursos dos Fundos de cada Estado e do Distrito Federal.

§ 2º Os recursos dos Fundos poderão ser aplicados indistintamente entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica, observados os âmbitos de atuação prioritária previstos nos incisos I a III do **caput** deste artigo.

§ 3º Os recursos dos Fundos serão utilizados pelos Municípios, pelos Estados e pelo Distrito Federal em ações consideradas como de manutenção e desenvolvimento do ensino, conforme o disposto nos arts. 70 e 71 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.(Decreto 6.253, 2007).

Conforme evidenciado todas as etapas e modalidades estão contempladas com as especificações de cada ente federado. No documento também são apresentadas as definições e diferenciações quanto a turmas parciais, turmas em tempo integral, turmas para educação especial, área urbana, área do campo, educação indígena, quilombola, jovens e adultos e/ou educação profissional, o valor mínimo por aluno e os percentuais referentes aos recursos e utilização, garantindo que no mínimo 60% dos recursos deverão ser utilizados para pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública e demais 40%, para manutenção e desenvolvimento da educação, oportunizando nesse mote, a utilização em formações em serviço para docentes e demais profissionais. Os recursos são administrados pelas prefeituras municipais, que prestam contas ao Tribunal de Contas da União e fiscalizados pelo um conselho especial para acompanhamento, controle e avaliação na utilização dos mesmos.

O artigo 9º concerne à garantia que:

Pelo menos sessenta por cento dos recursos anuais totais dos Fundos serão destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública, na forma do art. 22 da Lei nº 11.494, de 2007. (Decreto 6.253, 2007).

É relevante lembrar que no ano de 2020 era o previsto a finalização do FUNDEB, e que é a fonte em muitas cidades para que o pagamento da

50

remuneração dos professores da rede pública seja efetivado. Segundo a Câmara de deputados, o FUNDEB *é responsável por 63% do financiamento da Educação básica no País*. Ainda segundo estudos técnicos realizados pela Câmara de Deputados com a finalização do FUNDEB, *a desigualdade entre a rede que mais investe por aluno e que menos investe em aluno... pelas regras do Fundo seria de 564%*. (BRASIL; CÂMARA, 10/2019).

Com a finalização do Fundo, muitas redes poderão não pagar os profissionais do magistério. Então, já se especulava como ficaria a formação continuada/ em serviço para docentes, que já possui pequeno percentual destinado?

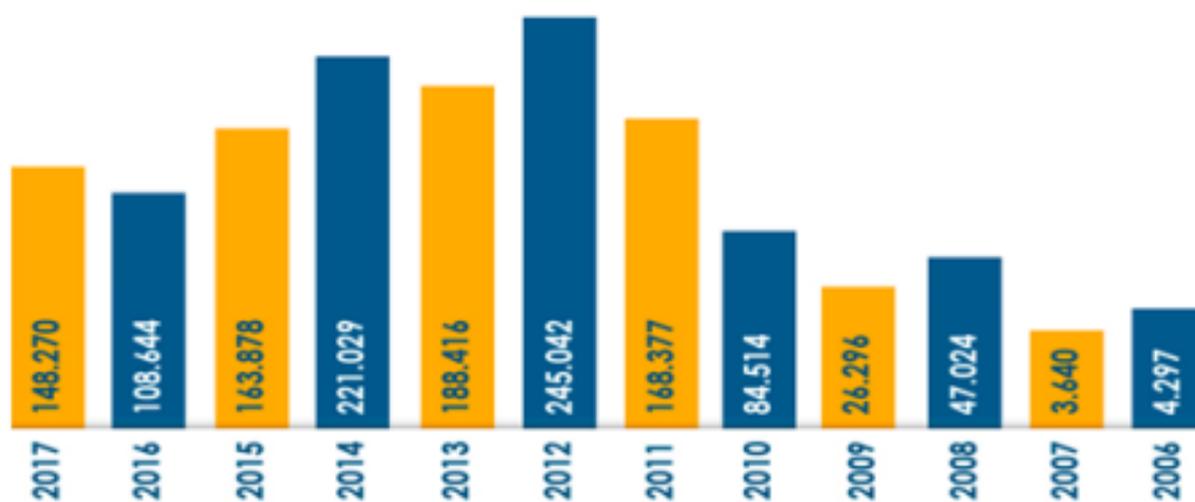
Em agosto de 2020, a Câmara do Senado, aprovou a proposta de emenda constitucional (PEC 26) tornando o FUNDEB como fundo permanente e com previsão de aumento do percentual de 10% a 23%, de forma progressiva, no repasse ao ensino público pela União.

Esperamos que a chegada desse repasse aumente o compromisso de cada professor em entender como podemos utilizar o recurso para uma modificação significativa na valorização da carreira profissional, mais também, na necessidade de apresentar, sugerir, cobrar e/ou exigir aos órgãos executores uma proposta de gasto dentro da necessidade das escolas mudarem suas realidades acadêmicas e culturais, ou seja, formação docente adequada, pertinente, de acordo com diálogos com professores e seus representantes legais e legítimos.

Formação pela Escola é um programa financiado pelo FNDE, para formação continuada, na modalidade à distância, para o fortalecimento do desempenho de agentes e parceiros na execução, o monitoramento, avaliação, prestação de contas e controle social dos programas públicos educacionais mantidos pelo Fundo. O programa Formação pela Escola é destinado a docentes escolares, diretores, secretárias escolares, gestores públicos (estaduais e municipais), agentes, técnicos, membros do Plano de Ações Articuladas – PAR; conselheiros do Conselho de acompanhamento e controle do FUNDEB e conselheiros de demais conselhos de educação. Segundo dados do FNDE, o número de matrículas aos cursos do Formação pela Escola vem crescendo cada ano, desde a criação em 2006.

51

Gráfico 04 - Gráfico anual sobre quantidade de matrículas do Formação pela Escola desde 2006 até 2017



Fonte: Ministério da Educação (2020)

Os cursos ofertados são lotados em plataforma on-line, garantindo acesso em qualquer horário e lugar. Entre eles: Tutoria para Rede de Formação pela Escola, Programa Dinheiro Direto na escola –PDDE, Programa Nacional de Alimentação Escolar – Pnae, Programa de Transporte Escolar – PTE, Programa do Livro – PLI, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, Censo Escolar da Educação Básica -- Sistema Educacenso.

Os cursos oferecidos possuem cargas horárias diferentes e auxiliam com relevância na capacitação do profissional ou agente público para atuação em cargos de acompanhamento, controle, avaliação de recursos, assim como em movimento de reivindicação das melhorias educacionais para a escola, a classe de professores e o município.

Com o revelado, podemos constatar que as políticas públicas educacionais brasileiras para formação docente (inicial e continuada e em serviço), dispõem de programas, instrumentos legais e processos com intuito de aumentar e fortalecer o número de formações e da qualidade necessária. No entanto, também observamos pelos dados e números, que ainda assim, apesar do tempo decorrido, não conseguimos uma modificação substancial nos índices de adequação de docente por formação, área de conhecimento, localidade e execução administrativas. Em alguns casos, ainda vemos profissionais de outras áreas, sem a formação exigida, atuando em sala de aula. Isso se dá direta e indiretamente, pela percepção da

52

sociedade de que, investir em formação para educação não vale a pena, pois, não oferece o prestígio esperado, o retorno financeiro desejado e é um campo permite que outros profissionais assumam a cadeira. Com isso, temos cada vez mais pessoas não desejosas da profissão.

Mais, se temos o recurso financeiro para investir que é garantido por lei e programas que fomentam nesse investimento, por que ainda não avançamos? Quais são os desafios?

Desafios e Dilemas

Para iniciar o assunto de dilemas e desafios na formação docente e educação, abordaremos uma colocação de Dermerval Saviani, que diz: “é necessário ajustar as decisões políticas ao discurso imperante” (SAVIANNI, 2009, p. 153). Discursamos que a educação é a chave, o caminho, a base para o desenvolvimento de qualquer sociedade, tanto nos níveis profissionais, econômicos, políticos e principalmente social. Que através dos investimentos na educação, temos retorno em diversas outras áreas como: saúde, alimentação, segurança social, preservação do ambiente, busca de direitos, cumprimento dos deveres, economia e tantas outras.

Argumentamos que vivemos na “sociedade do conhecimento” e com o conhecimento temos a garantia da democracia, a busca por oportunidades iguais.

Podemos observar diversos países (Suíça, Suécia, Finlândia, Japão e outros), onde a educação é considerada de boa qualidade e tem a implicação disso no aumento do índice de desenvolvimento humano.

Criar projetos, programas, pactos para cumprimento das leis exigem investimento, melhoria e ou resolução de questões que se arrastam desde o período pós-abolição, como o analfabetismo, escolas para poucos, problemas nas estruturas físicas, defasagens curriculares, materiais deficitários das escolas, falta de professores com a formação exigida e, mesmo com cobranças internacionais devido à contrapartida em acordos efetivados, o provimento de recursos destinados à Educação não é suficiente para sanar as questões materiais mais elementares como: papel, cadeira, merenda escolar, banheiros adequados, transporte e espaços condizentes com a necessidade da escola e comunidade.

53

É preciso igualar o discurso político com a prática política, é preciso alinhar o que se fala, se defende com que se realiza. Sabemos que num país como o Brasil com grandes dimensões territoriais, com diferenças climáticas, geográficas regionais, diversidades culturais, e, receber do Estado e da política educacional, programas que atendem as regiões como se estivessem em mesmas condições, é bastante questionável. Aplicam-se investimentos insuficientes à necessidade de cada localidade e ainda cobram resultados extraordinários em curto prazo.

Como fazer e ter qualidade se, quando as contas não fecham nos governos executivos, a primeira ação a tomar é cortar o investimento da educação? Saviani argumenta que:

Trata-se, pois, de eleger a educação como máxima prioridade, definindo-a com o eixo de um projeto de desenvolvimento nacional e, em consequência, carrear para ela todos os recursos disponíveis. Assim procedendo, estaríamos atacando de frente, e simultaneamente, outros problemas do país, como saúde, segurança, desemprego, pobreza, infraestrutura de transportes, de energia, abastecimento, meio ambiente etc. (SAVIANI, 2009, p. 153).

Evidenciamos que, o setor educacional com tão baixos investimentos não resolve as questões/problemas já apresentadas, assim como não serve de atrativo para novos jovens seguirem a carreira. A perda da valorização, principalmente com os baixos salários oferecidos e sem progressão através dos planos de carreira engavetados em muitos municípios, sem mencionar a questão da insegurança de profissionais que atuam em área de conflito do narcotráfico, a carreira de professor não estimula novos adeptos e alimenta o mal-estar de muitos que ainda atuam.

Em continuidade, a pesquisadora e educadora Bernadete Gatti em estudos bibliográficos sobre formação inicial docente apresentou que “um dos temas mais explorado é a improvisação de docentes em várias áreas do conhecimento devido à falta de profissionais licenciados ou licenciando nas disciplinas” (GATTI, 2014, p.9). Essa é uma questão que está diretamente ligada à baixa valorização do profissional do magistério e da educação principalmente, como foi comentado.

A pesquisadora coloca que há políticas específicas para qualificação na área como: PIBID e Bolsa Alfabetização do Estado de São Paulo que apresentam resultados positivos; a Lei do Piso Salarial Nacional do Magistério (Brasil, 2008b) para equacionar a questão do salário do professor e a progressão da carreira pelo

54

Plano de Carreira Docente. No entanto, argumenta que necessita de uma política específica para os cursos de licenciaturas, já que:

Os efeitos desses dispositivos sobre estímulo e atratividade para carreira docente ainda não são palpáveis. A diversidade de situações e de redes de ensino no Brasil é muito grande, assim como as condições financeiras. Ainda resta sem resposta uma clara política integrada na direção dos cursos iniciais de formação de professores. (GATTI, 2014, p.11).

Mesmo aguardando respostas dos dispositivos instituídos, já apresentados na sessão de políticas públicas, na melhoria da formação inicial e continuada docente, evidenciamos que a manutenção e gestão dos recursos são desafios do tamanho das dimensões brasileiras. Existe uma descontinuidade de programas, planos e projetos pelos governos executivos (municipais, estaduais e federais) que parecem não se basearem em pesquisas diagnósticas e necessárias as demandas da sociedade. É muito investimento injetado para criação, lançamento de programas e que, com a mudança de governo e devido a questões partidárias, muda-se tudo. E o que já foi investido é abandonado. Isso é muito presente na política educacional do Brasil, levando a descrédito, desconhecimento e desperdício do dinheiro público, sem contar o desconhecimento da pasta por muitos agentes que assumem o comando.

Como já foi colocado de forma explícita até aqui, temos diversos desafios a vencer na política de formação inicial e continuada de professores, acrescentando a estes...

- ✓ a questão da baixa articulação entre IES e escolas da educação básica, onde se tenta resolver através de reformas curriculares das IES, programas de

iniciação científica e residência pedagógica;

- ✓ a questão da articulação política e educacional entre os níveis de gestão. Os programas são construídos, todos os níveis de gestão possuem sua contrapartida, sejam recursos financeiros, recursos materiais, técnicos, porém, não dialogam, não conversam, não conhecem realidades, ou melhor, as realidades são índice, números e resultados.
- ✓ a articulação interinstitucional, pois as instituições educacionais até dialogam, pesquisam juntas, discutem políticas para educação superior, mas, a

55

articulação de ações, projetos de intervenção são construídos, realizados e avaliados individualmente. Primeiro pela cultura da individualidade muito forte no meio, segundo pelas práticas de competição promovidas pela Capes, que faz de “refém” as IES.

- ✓ estudar mais a fundo os processos formativos em cada modalidade. Os departamentos de ensino e os currículos das IES, ainda são muito preocupados com as disciplinas, com o modelo científico-cultural, poucos apostam numa proposta de formação que estude, pesquise e compreenda as principais características e identificações dos processos formativos em cada modalidade. É fato, o processo formativo para docentes que atuarão no ensino fundamental anos finais, precisa ter particularidades, diferenças, do processo formativo para docentes que atuarão no ensino médio, ou na Educação de Jovens e adultos de dia e/ou à noite, no entanto a formação realizada para cada etapa/modalidade é a mesma, empurrando a compreensão docente de como funciona cada modalidade para o cotidiano, a prática, quando assume a sala/ as salas de aula.

As questões elencadas e dispostas anteriormente não esgotam os desafios que a educação e/ou os processos formativos iniciais e continuados dos docentes precisam vencer, nem são inéditos, ou desconhecidos, porém, faz relevância debater mais, discutir mais, pesquisar mais, cobrar mais, acompanhar o quanto a política instituída tem o compromisso em sanar tais questões ou de manter-se no controle para se continuar com os mesmos problemas, já que são minas de ouro, tanto para acordos internacionais e recebimentos de investimentos, como para palanques eleitorais. Como já foi dito antes, precisamos saber, entender o que está por trás de cada ação da política pública, principalmente educacional, no Brasil, que continua servindo ao modelo neoliberal de economia e neoinstitucional de gestão, diminuindo

cada vez mais o poder e as decisões do Estado.

1.3 Formação docente: saberes e humanização

Quais saberes são relevantes na formação docente para atuação profissional? Qual a natureza desses saberes? Qual a relação entre esses saberes

56

para competência na atuação? Quais saberes, competências e habilidades são mobilizados diariamente pelos docentes para responder as tarefas em sala de aula e na escola?

Primeiramente, justificamos a importância de abordar sobre os saberes docentes, porque esses são os eixos fundantes e estruturantes a atuação profissional. É a partir desse eixo, das significações, as implicações e as articulações entre eles mesmos e demais condicionantes (tempo, lugar, contexto social, subjetividade) que são realizadas as pesquisas, programas, projetos e diversas outras questões referentes às formações docentes.

Em segundo, trazer à tona a complexidade, a inter-relação do tema que não pode ser distanciado das dimensões do trabalho, ensino, do estudo, nem do estudo do trabalho, ou classificados como categorias autônomas, independentes as questões sociais, organizativas e humanas que permeiam e entrelaçam a profissão docente.

Em terceiro, se são os educadores e os docentes responsáveis por realizar efetivamente, no âmbito formal dos sistemas, o processo educativo de uma sociedade, utilizando os saberes que essa sociedade tem, disponibiliza e que foram construídos socialmente, esses docentes/atores possuem um papel relevante na construção, reconstrução e reprodução desses saberes, ainda que seja um grupo com baixo reconhecimento pela sociedade.

O termo “saber” é definido como um conjunto amplo, aglomerado com informações, dados, conhecimentos técnicos, epistemológicos, éticos e diversos outros fenômenos ligados ao trabalho docente. A noção de saber, nesse estudo, principia a ideia de que é preciso conhecer para saber, por isso, os conhecimentos utilizados nas sociedades (religiosos, filosóficos, científicos e populares) estão englobados ao saber, fundamentando-o a uma maior dimensão.

O autor Maurice Tardif atribui à noção de saber “um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber fazer e

de saber-ser” (TARDIF, 2014, p. 60). Para o autor o saber do professor está ligado a condicionantes e ao contexto do trabalho, é um saber próprio do docente, de suas experiências de vida e de história profissional, das relações com outras pessoas e atores escolares, sendo assim, constitutivos na formação profissional.

57

Saviani diz que a “educação é um fenômeno específico do ser “(SAVIANI, 1996, p, 145), que contrariamente dos outros animais, transforma, produz, adapta a realidade para sua existência diante sua necessidade. Por isso, a educação é um produto humano, produção realizada fora da qualificação material e que “tem a ver com as ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, tais elementos não lhe interessam em si mesmos, como algo exterior ao homem” (SAVIANI, 1996, p.146-147) e que se dão através das suas interações. Como a humanização ocorre pelo processo da educação o homem “não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir, para saber querer, agir ou avaliar, é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo” (SAVIANI, 1996, p. 147), que desemboca diretamente na formação e saberes docente.

Segundo TARDIF (2014, p. 36-39) os saberes presentes na prática docente se compõem de saberes de diversas fontes e os qualificam em:

- a) Saberes disciplinares – São os saberes encontrados nas Universidades sob a forma de disciplinas. Ocorrem independentes dos cursos escolhidos (pedagogia e ou licenciaturas).
- b) Saberes curriculares – São os discursos, objetivos, conteúdos, métodos que os docentes devem aprender e aplicar. Saberes específicos aos currículos das instituições que atuam.
- c) Saberes profissionais – É o conjunto dos saberes transmitidos pelas instituições de formação docente (Universidades e Faculdades de ciências da educação). São os conhecimentos produzidos pelas ciências Humanas, da Educação, assim como a ideologia pedagógica. Podem ser incorporados à prática do docente e transforma-se em prática científica.
- d) Saberes experienciais -- São os saberes baseados no trabalho cotidiano, no conhecimento do meio que atua, são as experiências individuais, coletivas sob a forma de habilidades e de hábitos de saber-fazer e saber-ser. Os saberes experienciais são aqueles construídos na atualização, aquisição e relevância na prática docente (“e não da prática: eles não se superpõem a prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes

constituintes enquanto prática docente) (TARDIF, 2014, p. 48). Não são os saberes dos centros universitários ou doutrinas pedagógicas; é o conjunto de

58

representações construído a partir das compreensões, interpretações e orientações do docente à sua prática cotidiana, chamada de “cultura docente em ação” (TARDIF, 2014, p. 49). São os saberes experienciais que garantem certezas na atuação docente diante dos contextos, a importância nas relações e interações com demais sujeitos, a diversidade de obrigações e regras a seguir e as distintas funções que a instituição escolar tem e realiza.

Salientamos maior ênfase e detalhes aos saberes experienciais, pois, os mesmos trazem uma oportunidade de compreensão da robustez e complexidade do saber-fazer docente. No exposto, percebe-se que os saberes docentes possuem cunho social, que se relevam devido a:

- ✓ serem partilhados por todo um grupo que possui uma formação comum, trabalha pelo mesmo sistema nacional de organização, condicionados a regras dos estabelecimentos, utilização das mesmas fontes materiais (livros, cadernos, apostilhas) e que, mesmo com ocorrência de práticas individuais que merecem destaque, somente em coletividade ocorre o reconhecimento;
- ✓ ser um saber legitimado por um sistema que produz e utiliza esse mesmo saber: universidades, faculdades, sindicatos, grupos científicos, Ministério da Educação, associações e outras instituições. Os docentes sozinhos não definem e em si mesmo o seu próprio saber profissional;
- ✓ objetos de estudos (práticas sociais) são objetos sociais. O docente trabalha com sujeitos, daí a importância de saber agir com os outros, estabelecer relações e atuar no “sutil jogo de conhecimentos, de reconhecimentos e de papéis recíprocos, modificados por expectativas e perspectivas negociadas” (TARDIF, 2014, p. 13);
- ✓ história mostrar que através das mudanças de programas educacionais e escolares, mudanças de ideias e práticas pedagógicas, de disciplinas ao longo do tempo, o saber-fazer do docente também sofre mudanças, ou seja, as transformações ocorridas na sociedade têm influência com a prática profissional do professor e,

59

- ✓ que esse saber é social por que é adquirido no contexto de uma “socialização profissional” (TARDIF, 2014, p.14) onde é incorporado, transformado, adaptado, de acordo o momento de uma carreira, de uma história profissional.

Por essa ótica, os saberes docentes são socialmente produzidos, e como já foi colocado antes, os mesmos participam dessa construção, então, são também produtores, não apenas transmissores ou executores de programas e de ideologias construídos e pensados por outra pessoa ou grupo. Até porque, num processo de ensino e aprendizagem em uma sala de aula, na escola ou em espaços educativos, diversamente e em momentos diferentes os docentes “lançam mão” de saberes que já precisaram ser adaptados, transformados, reconstruídos – experientialmente – àquela realidade e/ou necessidade, sendo assim, um novo saber, o seu saber.

É relevante considerar que os saberes dos professores é um saber social, porém, sem cair no “sociologismo”¹⁴, ou seja, sem achar que a prática docente aconteceria daquela forma apenas porque é social, que não haveria outra possibilidade, aconteceria de qualquer forma, pois os processos sociais conseguem impor. Não é possível compreender a natureza do saber docente, se não considerar sua individualidade, como ele percebe, reconhece, valoriza, exterioriza sua relação com o espaço de trabalho, com as pessoas participantes desse espaço, com as experiências que vive nesse espaço. “O saber do professor é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para ela adaptá-lo e para transformá-lo” (TARDIF, 2014, p. 15).

Compreendemos que o saber do professor é plural, concreto, heterogêneo, que abarca na atuação prática, saberes de variadas fontes e natureza, mais também é temporal, pois é obtido através da história de carreira profissional e de vida, considerando aqui as experiências e os conexos familiares, escolares, comunidades, grupo de amigos, de esportes, carreiras de trabalho que implica em “socialização profissional, a consolidação da experiência de trabalho inicial, as fases de transformação, de continuidade e de ruptura que marcam a trajetória

¹⁴ “O sociologismo tende a eliminar totalmente a contribuição dos atores na construção concreta do saber, tratando-o com uma produção social em si mesmo e por si mesmo, produção essa independente dos contextos de trabalho dos professores e subordinada, antes de mais nada, a mecanismos sociais quase sempre exteriores a escola...” (TARDIF, 2014, p. 14).

profissional...”(IBID, p. 20) demonstrando a complexidade e a diversidade na composição desse saber. E esse enredamento é consolidado quando? Em qual momento o professor unifica, recompõe esses saberes? Existe uma hierarquia nessa composição? Qual o momento “certo” de utilizar, recompor um ou mais saberes?

Com as colocações realizadas e as questões levantadas algumas respondidas e outras não, talvez, compreendamos a dimensão, a problemática de se construir e realizar propostas curriculares, propostas temáticas, programas, projetos que vise à formação docente inicial ou continuada, em conformidade ao grau de complexidade/articulação que acontece na prática do professor para ocorrer o ensino. Também consideraras teorias, concepções contrárias e o jogo de des(equilíbrio) muito presente nas relações humanas e organizacionais.

Embora o saber do professor seja um saber estratégico dentro do processo de ensino e aprendizagem na sociedade e na relação com outros saberes sociais, o corpo docente não é valorizado. Esse é um fenômeno que está ligado à hierarquia dos saberes e inexoravelmente a concepção moderna do conhecimento, científico produzido na universidade, nos laboratórios, por intelectuais, com verdades absolutas e imutáveis. Conhecimento testado e aprovado como único, puro, sólido, desvalorizando qualquer outro conhecimento e fonte. Associado a isso, a exterioridade desse saber.

O conhecimento é produzido na academia científica e o corpo docente apenas transmite, ele é um mero executor de tarefas, um técnico, com pouca importância, pois, qualquer um pode fazer o que ele faz, ou seja, seu saber e sua prática são “fáceis”, levando a uma desprofissionalização, desqualificação da classe perante as outras e a sociedade. Esse processo está tão consistente, devido à endoculturação, que alguns profissionais, imersos nesse processo, desqualificam-se diante do entendimento da sua relação com seu saber e seu trabalho, podendo chegar numa relação de alienação. Devido a essa relação dos docentes com seus saberes Tardif propõe um novo profissionalismo que será comentado no subtítulo: Formação Continuada e processos de mudança.

Essas visões de hierarquia e exterioridade do conhecimento abandonam o saber do professor que é construído com altas doses de subjetividade, condicionante necessário para uma rotina prática, dialógica, dinâmica, não

tecnicista, que não privilegia, subjuga um conhecimento do outro. Uma prática que

não utiliza um conhecimento com um fim em si mesmo, contrariando o ensino mútuo e o modelo 3+1, já comentados anteriormente.

O trabalho docente que tem uma prática pedagógica, metodológica, considerando a subjetividade de si e dos outros, pondera sobre os saberes do outro, a história, as expectativas, reações, desafios, limites, superações do outro, compreende que os saberes são humanos, produzidos para humanos, utilizados por humanos para a humanização da sociedade. E essa afirmação está implicada a experiência, pois, já que as demais fontes de saberes (disciplinares, curriculares e profissionais) tentam generalizar, uniformizar a formação e os saberes docentes, os saberes experienciais vêm agir no contraditório, considerando ao mesmo tempo a individualidade, coletividade, objetividade e subjetividade, o todo, a unidade, a diversidade, a diferenciação. Condicionantes de alta relevância para construção de um saber sólido do professor, que apoia na fundamentação de uma sociedade mais justa, humana e igualitária. Devido a importância desse saber também evidenciado por outros autores Nóvoa (2009), Pimenta (1995), Freire (1996) que se exige, da classe de professores, uma maior atenção para as políticas públicas na estruturação e funcionamento de programas de apoio a formação docente como PIBID e Residência Pedagógica.

Para finalizar, coloca-se que no meio acadêmico espera-se que todas as questões levantadas nos percursos de estudo e pesquisa, como esse, sejam respondidas, e é compreensível, mas, estudar, pesquisar sobre saberes docentes é também compreender que devido à complexidade e a subjetividade de demandas e situações vivenciadas, a resposta a determinadas questões é prescrever a atuação docente, retirando-lhe toda sua particularidade.

1.4 Produção epistemológica: intelectuais transformadores

O professor é um intelectual? A prática docente é uma prática intelectual? Segundo o dicionário brasileiro de Língua Portuguesa Michaelis, intelectual é definido como:

- 1- relativo a intelecto; mental;
- 2- próprio das pessoas intelectuais;
- 3- dedicado a atividades que exigem grande desempenho da inteligência;
- 4- interessado por qualquer assunto;
- 5- que tem domínio de qualquer assunto.

Na análise da atuação do professor quanto ao processo de ensino, o profissional pesquisa o tema, assunto, conteúdo, proposição a ensinar/mediar¹⁵, considera a relevância na escolha desse ou daquele aspecto a apresentar sobre o

tema/assunto, planeja metodologias de abordagem a cada aspecto/ parte do assunto, escolhe e avalia os métodos e os instrumentos mais apropriados para exposição, desenvolvimento e avaliação sobre o assunto, particulariza atividades e estratégias de acordo a necessidade dos discentes, realiza a gestão do tempo, além de saber quando deve apresentar cada aspecto do assunto alinhando a seu saber experiencial e o contexto cultural dos discentes.

Além das ações citadas cria condições, oportunidades de mudar concepções, visões e atitudes ao seu redor, ou seja, na prática diária em sala utiliza diversos mecanismos cognitivos (pensar, escolher, montar, avaliar, diferenciar, compreender, interpretar, definir, gerir, identificar, relacionar, dentre outros.) para exercício do ofício. Sem dúvida é um intelectual, alguém que usa grande desempenho da inteligência e que domina os mecanismos mentais, constituindo como consequência uma prática intelectual.

Ora, sendo o docente um intelectual, produtor de saberes, como foi evidenciado no subtítulo Formação Docente: Saberes e Humanização e que pode ter como resultado a mudança de visão, concepção e ações de quem ou a respeito de, ele é sim um intelectual transformador como ratifica Henri Giroux (1997).

Segundo o autor as reformas educacionais reduzem os professores ao “status de técnicos de alto nível cumprindo ditames e objetivos decididos por especialistas um tanto afastados da realidade cotidiana na vida em sala de aula” (Giroux, 1997, p. 157). Porém, as mesmas podem servir de desafios para o professor unir-se ao debate público, como crítico e com autocrítica sobre a natureza e a finalidade das formações, treinamentos e preparações na sua área, exigindo melhores condições para o trabalho docente e exigindo também seu papel na construção dessas reformas. Com essa assunção, estaria na busca/adotar a intelectualidade pedagógica, afastando a racionalidade instrumental e a proletarização de suas condições e de seu papel apenas como administrador e implementador de

¹⁵De acordo com **Vygotsky, Mediação** em termos genéricos é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento (OLIVEIRA, 2002, p. 26).

programas curriculares, já que o papel técnico pressupõe pouca ou nenhuma criticidade e a retirada da autonomia na atuação. (IBID, p. 158-160). Segundo Giroux:

[...] é imperativo examinar as formas ideológicas e materiais que têm contribuído para o que desejo chamar de proletarização do trabalho

docente, isto é, a tendência de reduzir os professores ao status de técnicos especializados dentro da burocracia escolar, cuja função, então, torna-se administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos. [...] existe uma necessidade de defender as escolas como instituições essenciais para manutenção e desenvolvimento de uma democracia crítica, também para defesa dos professores como intelectuais transformadores que combinam a reflexão e a prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos. (GIROUX, 1997, p. 158).

O autor complementa afirmando a relevância da escola como uma instituição política, que tem intrínseca relação com o poder e o controle (social, político e financeiro) na sociedade e o imprescindível de utilizar esse espaço na busca de uma democracia crítica.

Diante o exposto, a implicação de um profissional intelectual transformador, está em repensar e reestruturar a natureza da atividade docente como intelectual em oposição a termos instrumentais ou técnicos; esclarecer os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que funcionem como intelectuais; e elucidar também o papel que os professores desempenham na produção e legitimação dos interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossados e utilizadas (GIROUX, 1997), que evidenciam quais as intenções, os objetivos, as ideologias utilizadas e antes de tudo na assunção de seu papel, a qual educação está servindo.

Com a referencialidade de um intelectual transformador, o professor é um agente de mudança, de inovação, do seu pensar, do seu agir, da sua atuação prática profissional e também oportunizador na mudança da cultura docente¹⁶.

A mudança aqui colocada assume uma postura de quebrar com as amarras e hábitos já estabelecidos, na prática docente, para um refazer do agir e do pensar. A autora Isabel Farias coloca essa noção de mudança de forma propositiva:

¹⁶Cultura docente em ação é conjunto de representações construído a partir das compreensões, interpretações e orientações do docente à sua prática cotidiana” (TARDIF, 2014, p.49).

Mudar supõe novas situações, outros aprendizados, o perigo do fracasso, a perda provisória das rotinas e referências, abrir mão de certos hábitos, um certo tempo de incerteza, uma margem de insegurança... Enfim, uma ameaça à ordem, ao estabelecido, ao já conhecido e interiorizado. [...] A mudança vai além de uma dimensão técnica do processo. Reclama, também e principalmente, uma dimensão humana, política e ética por parte dos sujeitos envolvidos. Mudar pressupõe uma ruptura por dentro, para se libertar das amarras com o estabelecido e redefinir ou outro modo de pensar e de agir. (FARIAS, 2006, p. 42-43).

Ser agente de mudança educativa é assumir o papel social, que reclama para si novas atribuições quão professoras(as). Porém, é importante destacar que dificilmente ou pouco provável conseguirá maiores êxitos com os esforços individualizados e abnegados, de alguns docentes. “Argumento a favor da concepção de professor como um sujeito de práxis, um intelectual crítico e transformador, cuja função social exige engajamento ético e político com a emancipação dos educandos”. (FARIAS, 2006, p. 21). Emancipação para agir e pensar na coletividade sem a perda da subjetividade e que, para tanto é necessário à exemplificação e os resultados desse engajamento ético e político principalmente por parte dos professores, ou seja, como sujeito crítico, produtor de saberes, intelectual transformador, agente de mudança, precisa apresentar em/ na coletividade, a própria mudança, na sua práxis. Isso exige do profissional um alinhamento na sua atuação em sala, escola e outros espaços sociais, no desenvolvimento de pedagogias políticas que potencializem os estudantes como agentes críticos, com voz ativa na luta para superar as injustiças encontradas sem a perda da humanização.

Assumir a proposta de uma intelectualidade transformadora significa a apresentação e difusão dos saberes e conhecimentos produzidos pelo professor, na prática diária, com as particularidades à sociedade, na consolidação da autonomia e valorização epistemológica. É parir através do exercício de seu papel social a força que detém para mudanças, rupturas, quebra com o já incorporado. Mais ainda, significa a produção de novas histórias sociais, com uso dos próprios saberes e conhecimentos no estímulo da intelectualidade dos demais atores que participam de seu percurso profissional.

Essa é uma proposta fácil? Com receitas? Com garantias de uma inversão quanto ao poder e controle na sociedade? A resposta a todas as perguntas é talvez. Nem o não, que subestima a força e o potencial dos envolvidos, nem o sim, que

65

autoestima a proposta como se só dependesse da educação institucionalizada para mudanças mais profundas política, social e eticamente necessárias na sociedade. É ingenuidade perceber a educação como único caminho de transformação e os professores como únicos responsáveis por essa tarefa.

1.5 Formação continuada e processos de mudança

A ubiquidade¹⁷ e mobilidade¹⁸ da sociedade contemporânea são contempladas como produtos de mudança. E talvez seja se, definimos mudança quanto à facilidade e disponibilidade de serviços e informações em todos os lugares em todo tempo. Sem dúvida, o crescimento da rede de tecnologia da informação e comunicação permite um acesso extraordinário a conhecimentos de diversas fontes, dados, serviços de diversos segmentos (bancos, hospitais, empresariais, comerciais e outros.), reduzindo o tempo gasto na solução de problemas e questões na vida de cada um. Não se pode negar que a tecnologia digital proporciona mais conforto na resolução de problemas e na manutenção da comunicação entre as pessoas, trazendo mais proximidade entre elas, em muitos casos.

Mudamos a forma e o canal de pagar as contas, comprar diferentes produtos, divertir, interagir, oportunidades de conhecer e participar de eventos, estudos, cursos em tempo e espaços antes não imaginados. Com isso, constata-se que houve um aumento no acesso a bens e serviços pela população brasileira, principalmente a de baixa renda. Porém, se definimos mudança como ruptura, quebra do que já está posto e que não atende as necessidades, não garante o direito civil da maioria, como as questões de igualdade social, de equidade e a qualidade no acesso aos bens e serviços, talvez a mudança ainda seja imperceptível.

Segundo Isabel Farias é relevante na mudança...

[...]percebê-la como um processo que vai além das condutas mecânicas nas situações de interação social; além da simples alteração da rotina, da introdução de um novo artefato tecnológico (computador, *fac-simile* etc.) ou mesmo reorganização das relações hierárquicas num dado contexto

¹⁷“Fato de estar ou existir concomitantemente em todos os lugares, pessoas, coisas. Dicionário on-line de Português

¹⁸“...o ciberespaço digital fundiu-se de modo indissolúvel com o espaço físico. Uma vez que as sobreposições, cruzamentos, intersecções entre eles são inextricáveis, chamo de espaço de hiper mobilidade esse espaço intersticial, espaço híbrido e misturado.” (SANTAELLA,2007, p.183-187

institucional. A mudança não se restringe a critérios administrativos sobre a forma como as coisas devem funcionar e o que pode ser feito para que elas funcionem melhor. (FARIAS. 2006, p, 42).

Ainda segundo a autora, essa percepção de mudança visa aspectos técnicos, reducionistas, apoiados na visão de que as relações sociais são algo externo ao sujeito, carecendo de maior eficiência (IBID, p.42). “Mudanças epidérmicas, superficiais, que indicam sintomas de modernização, mas não de mudança. Muda se o formato e nada mais” (SEBARROJA apud FARIAS, 2006).

Em educação, esse entendimento sugere modelos e estruturas

pedagógicas padrões, pré-estabelecidas, verticalizadas, que permitem a aquisição dos conhecimentos já legitimados dentro do espaço educacional, assim como, reforçar a prática escolar ocorrente. Mudança que não atinge a essencialidade das questões e problemas educacionais, sociais e políticas dos contextos inseridos e realizados.

A formação continuada/em serviço ou permanente é aqui colocada como uma ação que revisa a prática educacional a vislumbrar o rompimento com esses ditames e formatos pré-definidos na atuação docente, infiltrando condições mais concretas e com profundidade para mudança na vida de cada sujeito/ator participante.

Conforme foi ilustrado nos subtítulos anteriores, a atuação prática docente enreda diferentes e diversas dimensões (sociais, temporais, históricas, subjetivas, experienciais, pedagógicas, familiares, dentre outras) que evidencia a robustez e a complexidade entre seus aspectos, exigindo mais e maior participação coletiva dos envolvidos na busca de transformações dos cenários postos. Por isso, a formação continuada/em serviço ou permanente não deve ser vista como “salvadora da pátria”, nas questões da educação, mas, poderá trazer diferentes resultados se oportunizadas com um propósito, intuito de intervenção político-pedagógico na sala de aula, permitindo que vozes silenciadas possam ser ouvidas e seus saberes estudados.

A proposta aqui é apresentar a formação continuada/em serviço ou permanente, como uma possibilidade de entregar ao docente as rédeas, a condução do processo de ensino e aprendizagem, à consolidação da autonomia de sua prática diária, através da reflexão- ação e criticidade nos eventos e fenômenos que estão a sua volta e subjacente aos mesmos. O objetivo não é um parecer receitado, prescritivo, generalizado, padrão, até porque já se tem entendimento da influência

67

dos contextos e dimensões para a materialização de cada atuação docente. Apresentar alvos a respeito de um “novo” profissionalismo e “nova” atuação que, antes de qualquer coisa, deverão ser refletidos, debatidos, questionados, criticados, reformulados e adaptados conforme necessidades endêmicas sem perder os objetivos maiores de alcançar a valorização profissional do professor e a emancipação do discente.

Entrelaçadas as questões que serão suscitadas está à alta relevância na reflexão-ação, no auto criticidade da/na prática escolar e social, que o professor precisa fazer constante, permanentemente, assim como um filósofo, que indaga, questiona todo percurso, projetos, programas educacionais ou escolares, assim

como os projetos de formação os quais fará parte. Evidenciam-se alvos e indicadores baseados nos estudos de Nóvoa (1992); Imbernón (2011); Tardif (2014), a se saber alguns aspectos(protocolo):

- ✓ assumir-se protagonista dos saberes construídos e utilizados na sala e na escola, sem deixar de ouvir e considerar os saberes dos demais sujeitos imbricados na relação e, não meros executores de programas e currículos. Para isso, a reformulação ou reconstrução dos referenciais didático, pedagógicos, metodológicos e relacionais que serão utilizados atendendo aos objetivos/necessidades de cada contexto e o papel social e político da instituição de ensino;
- ✓ produzir e consolidar no seio do professorado uma nova cultura docente que reverbere inexoravelmente na cultura organizacional da instituição de ensino. Rompimento com as linhas diretivas atribuídas a instituição educacional: centralista, transmissora, selecionadora, individualista (IMBERNÓN, 2011, p. 7);
- ✓ atentar que as formações podem e ocorrem dentro do espaço escolar, diariamente, diante as situações que precisam ser equacionadas, gerando conhecimento a todos os envolvidos. A intencionalidade das formações é apresentar temas que leve a formar o outro, mas, formar-se também no mesmo processo é muito importante nessa relação, é a autoformação. Daí, observar se os encontros com pautas generalizadas e uniformes atendem as questões específicas a vivenciar. “A formação está

68

indissociavelmente ligada à ‘produção de sentidos’ sobre as vivências e sobre as experiências da vida” (FINGER, 1989; BALL&GOODSON, 1989); ✓ manter permanente diálogo com demais docentes sobre e para a consolidação dos saberes que emergem do exercício profissional, no desenvolvimento de uma nova cultura docente, principalmente uma cultura de formação continuada/em serviço, permanente;

- ✓ perceber que a formação passa pela investigação, pesquisa e estudo diretamente articulado, ligado às práticas diárias em sala/escola propositando mudanças. “A formação não se faz antes da mudança, faz se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola” (NÓVOA, 1992. p. 16);
- ✓ perceber que a formação docente é um fenômeno imbricado com o

trabalho docente e, não díspares. “A união da formação a um projeto de trabalho” (IMBERNÓN, 2011, p. 50). Eles acontecem na escola, para resolver questões na escola, ou seja, estão ligados com prática. Formação para potencializar no professor habilidades para desenvolvimento dos projetos escolares;

- ✓ preparar-se para entender as transformações emergentes nos diferentes campos, manter-se abertos e capazes para adequar suas atuações as necessidades dos discentes em cada contexto vivido;
- ✓ atentar-se para o abandono das práticas adquiridas nas formações iniciais, que supõem processos acrílicos no desenvolvimento intelectual, político e social dos discentes, contribuindo também para alienação do professor. A reflexão sobre a prática, na prática, e alinhada às necessidades da/na coletividade poderá ajudar nas redefinições, escolhas, mudanças e inovações da atuação docente;
- ✓ redefinir e apresentar claramente qual o papel social e político do docente, discentes e da instituição de ensino à comunidade local e sociedade, assumindo a tentativa de reorganização de novos valores e princípios numa educação com qualidade para liberdade pelos participantes.

69

Como foram demonstradas, as questões a se considerar para uma formação continuada/em serviço ou permanente que contribuam numa mudança concreta, sólida na carreira e atuação docente, são inúmeras e não se esgotam, pois, a cada contexto local, regional temos novas questões a analisar, ponderar, avaliar, clarificando que formações não podem ser gerais, objetivadas, comuns, sem a defesa das dimensões particulares.

Articular tempo, espaços e experiências para debates, estudos, investigações, reflexões sobre os saberes acadêmicos, curriculares, profissionais e experienciais, redefinido os mesmos em coletividade e autonomia, resguardando a ética nas relações fortalecerá a classe para lutas em outros campos da profissão como: promoção na carreira, melhores condições de trabalho, salários compatíveis a função; valorização dos conhecimentos produzidos, sujeitos produtores-participantes dos programas e currículos instituídos e atores que demonstram força nas lutas e decisões políticas e sociais do país.

70

2- PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS

Ética que condena a exploração da força do trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa... (FREIRE, 2015, p. 17).

2.1 Os conceitos de prática com base na perspectiva crítico-emancipadora

As práticas pedagógicas inovadoras estão no cerne dessa pesquisa. Ao firmar tal posicionamento, creditamos nessa categoria de estudo uma relevância para maiores detalhamentos e interpretação. Isso porque dialogar sobre inovação na educação é assunto de elevada importância no imperativo às mudanças tão necessárias e acrescentamos aí o agravamento pelo momento.

Momento público, particular, individual e coletivo vivido diante da pandemia do *COVID 19*, que se impôs nos diversos setores sociais, exigiu e continua a exigir outros comportamentos, novos conhecimentos, gestão dos sentimentos e principalmente, a adequação dos mesmos aos convívios humanos e na preservação das vidas.

Na educação do Brasil, o *COVID 19*, se impôs na nítida evidência da organização e/ou desorganização dos sistemas públicos e particulares de ensino, desvelando e desnudando-os a ponto de explodir em nós (no olhar e na visão) suas fendas, rachaduras, fossos, mais também, potencialidades.

Com a percepção até dos que não queriam ver, a respeito das situações problemas na educação nacional, principalmente no sistema público da educação básica tivemos a clarificação de: as questionáveis condições de trabalho dos profissionais com a falta de material de proteção pessoal, material de limpeza do ambiente; o quadro de funcionários administrativos sempre com número reduzido e aportando pessoas com comorbidades; a ausência de espaços ou falta de atualização das estruturas e redes de computadores e outras tecnologias eletroeletrônicas nas escolas; a desassistência as comunidades dependentes das escolas fechadas quanto a alimentação, cuidado, segurança e continuidade dos

estudos; falta de orientação de alguns órgãos competentes nacionais, estaduais e municipais em propostas para não drástica ausência de aulas, interações, atividades escolares; ausência de formação docente em tecnologias digitais e em saber lidar

com o inesperado, o imprevisível; ausência de formação continuada em inteligência emocional aos profissionais de educação; o desconhecimento do perfil da comunidade que integra a escola, dificultando estratégias, ações de mitigação a proliferação do vírus e tomada de decisões para evitar o distanciamento dos educandos aos estudos. Precisamos ressaltar que essas situações-problemas já existiam, assim como muitas outras, antes da pandemia e que como já foi dito, explodiram a mostra da excludente e segregadora educação que ainda mantemos.

Às questões acima adicionamos o "despreparo" intencional dos gestores (entes federativos) atuais e anteriores, sem equacionamento dessas e/ou demais questões já discutidas, dialogadas e muitas com propostas de resolução e/ou redução promulgadas nos Planos Nacional e Municipais de Educação. Documentos fragilizados e paralisados devido à falta de diálogo, boa vontade política e o discurso da ausência de recurso financeiro.

Algumas estruturas políticas e educacionais, em diversos e diferentes lugares do país, por iniciativa própria, propuseram/propõem ações que minimizam pelo menos, a ausência total de aulas e interações entre educandos e educadores. Entre elas o uso da rádio local para realização de aulas; construção de plataformas educacionais virtuais para postagem de materiais aos estudantes; aulas realizadas através de canais digitais gratuitos; construção de caderno de questões; vídeos-aula gravadas e enviadas para os *smartphones* dos estudantes e outras propostas.

Ações louváveis e que merecem respeito, porém, não suficientes para atingir grande parte dos estudantes do país, principalmente de escolas públicas e comunidades vulneráveis, devido à extrema diversidade para se fazer inclusão. Sem contar que para muitas dessas realizações, foram utilizadas as estruturas (físicas, tecnológicas, digitais e emocionais) dos docentes. Chamados a rever a causa da educação, forçados um novo/outro pensar e agir pedagogicamente, ou no mínimo refletir, divagar, questionar-se que *"nada do que foi será de novo do jeito que já foi um dia"*, como diz a música de Lulu Santos.

Por isso, os estudos sobre inovação na educação precisam ser presentes no cotidiano escolar, nas formações de professores, em todos os níveis, aumentando o

72

repertório de ações engajadas com propostas de mudanças¹⁹. E porque não dizer, num processo formativo inovador ao discente.

Mesmo com exaltação as práticas pedagógicas inovadoras, comungamos do entrelaçamento implicante e implicador entre as categorias que fundamentam essa pesquisa e não poderia ser diferente aos que evocam a epistemologia da

complexidade para aportar uma estrutura coesa e coerente para o agir, o fazer.

Coerente aqui não veste a ideia do *certo, perfeito ou completo*, dentro dos padrões pré-estabelecidos. Não veste a roupa do fazer, porque é assim que se tem feito há muito tempo, partindo da idealização. E sim, o coerente suscita uma imagem objetiva, uma tomografia diagnóstica que apresenta as composições (sociais, econômicas, culturais e políticas) fundantes e o que nelas contém, ou seja, o que é real, realidades.

Percebemos que a imposição de outro(s), novo(s) pensamentos sobre a educação e as práticas pedagógicas, chamam para si a revisão do processo formativo do professor e coloca a inovação, ou melhor, as práticas pedagógicas inovadoras como estratégias politizantes aos que dela participam. Antes de adentrarmos nessa questão faz-se necessário a interpretação sobre termos que usamos cotidianamente na educação, às vezes, assumindo o mesmo significado.

A palavra *prática* é bastante utilizada e pode assumir vários sentidos nas expressões do dia a dia. 1(real, realidade); 2(ação, execução); 3(experiência, jeito, destreza); 4(uso, rotina, praxe); 5(estágio, aprendizado)²⁰.

Podemos conferir ao verbo *praticar* o sentido de continuação, constância, frequência, algo que é realizado permanentemente, e por isso, a importância de conhecer conceitos referentes a prática educativa, prática pedagógica e prática pedagógica inovadora.

Para Paulo Freire, a prática educativa ou prática educativo-crítica é a que se dá em favor da autonomia do ser dos educandos. Aquela intrinsecamente ligada a Ética. “Ética que condena a exploração da força do trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o

¹⁹A mudança vai além, de uma dimensão técnica do processo. Reclama, também e principalmente, uma dimensão humana, política e ética por parte dos sujeitos nelas envolvidos. Mudar pressupõe uma ruptura por dentro, para se libertar das amarras com o estabelecido e redefinir um outro modo de pensar e agir (FARIAS,2006. p.43).

²⁰ Dicionário de sinônimo on-line. <https://www.sinonimos.com.br/pratica/>

sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa...” (2015, p. 17)²¹. Segundo o autor, vivê-la, testemunhá-la nas relações com os educandos é a melhor maneira de praticá-la, em outras palavras, a prática educativa é a ação da/na opção política de um(a) educador(a), com reverbero direto na prática docente. Salientamos que, para Freire a prática educativa tem a realidade, o meio existencial, como questão basilar.

No livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Freire apresenta saberes que considera indispensáveis as práticas docentes aos educadores(as) para uma reflexão crítica sobre a mesma e com pretensão interventiva na formação do profissional. Nesse processo ratificamos que, o professor, em prática educativa, tem como proeminência não só a quantidade de conteúdo adquirido ou articulado no ensino, no entanto, à sua capacidade de revisitar seu ensinar e o referencial teórico que o subsidia (LIBÂNEO & PIMENTA, 1999).

Edgar Morin com a obra *os Sete saberes necessários à educação do futuro*, destaca como salutar uma prática educativa que ocorra num contexto que tenha profundo significado aos educandos, que estimule o ponto de vista integral dos fenômenos em análises, que apresente as relações implicantes entre os conhecimentos estudados, para rompimento com a fragmentação que impede a transcendência da consciência do sujeito.

Os dois autores propõem uma prática educativa inspiradora, sonhadora e até utópica, mas, traz em evidência que uma prática educativa carece ser baseada em teorias-práticas fundidas, complementares e vice e versa. Completamos que a prática educativa busca teori-ações pensadas e objetivas, não neutras; ações teorizadas que não admitem repetições de modelos práticos. Para que esses saberes sejam aplicados e vividos nos mais variados ambiente educativos, faz-se necessário que o sujeito educador conheça e entenda-os.

Quando falamos em prática pedagógica, nos referimos à uma prática que é mediada pelo humano, por isso, uma prática pensada, analisada e não o humano submisso as técnicas previamente construídas, utilizada mecanicamente. São práticas organizadas por intencionalidades, com sentidos, interpretação e potencialização às intencionalidades; propostas construídas em torno de uma

²¹ *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa*. Paz&Terra. 2015.

contínua reflexão e de forma coletiva, garantindo a intencionalidade e os percursos da proposta à disposição de todos.

Devido à multidimensionalidade da ação educativa, a prática pedagógica é um ato consciente, participativo e de engajamento, no sentido de práxis, ligada a “realidade local e específica, às subjetividades e à construção histórica dos sujeitos individuais e coletivos” (Franco, 2016, p. 540).

Segundo Franco (2016, p. 542):

[...] as práticas pedagógicas são aquelas que organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São as práticas carregadas de intencionalidade uma vez que o próprio sentido de práxis se configura por meio do estabelecimento de uma intencionalidade que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção social.

Na práxis²², aqui defendida na relação do homem com o meio, no qual um se transforma ao transformar o outro, os processos são regidos pela intencionalidade, pelas subjetividades, superando a dualidade e admitindo a multicomplementaridade. A práxis é contínua, movimento, fluxo, que encontra coletivamente o ajuste de caminhos e práticas para uma intervenção pedagógica exigindo posicionamento e atitude de quem a concebe.

Partindo desse pressuposto, podemos dizer que a práxis é a epistemologia para produção da inovação nos processos pedagógicos. Uma prática docente baseada nessa perspectiva suscita, no mínimo, dois movimentos: uma crítica refletida às práticas realizadas no cotidiano e o conhecimento da base que fundamenta à intencionalidade dessas práticas.

Por isso, concordamos que uma prática docente com práticas pedagógicas crítico-emancipadoras, leva em consideração as condições concretas de existência, de vida, de interesse do estudante quanto aos estudos, a vida, as relações. É uma prática docente que se compromete com a possibilidade de mudança de visão, perspectiva dos estudantes. Que insiste, resiste, ouve, refaz, faz de outro jeito, outra maneira para atingir sua(s) intencionalidade(s). Preocupado (a) com a ética, estética, subjetividades, história e saberes do outro.

²² Baseada na filosofia marxista, remete a transformação material da realidade. Remete a instrumentos de ação que transformam as estruturas sociais.

Para falarmos de prática pedagógica inovadora será necessário adentrarmos na conceituação de inovação defendida como algo que é novo naquele contexto, inédito e incorporado naquele ambiente, lugar.

Isabel Sabino de Farias (2006, p. 52) diz que:

A maioria dos estudos sobre inovação sublinha a ideia de “novo”, reconhecendo-a como um aspecto referenciador de sua definição. Todavia, este entendimento não parte da premissa de que uma inovação implica, necessariamente, algo original, de “primeira mão”, numa invenção. Muitas vezes o ‘novo’ pode estar na introdução de algo que já tem uso corrente noutro lugar. As inovações são novas ou originais no lugar em que elas são

incorporadas.

Compreendemos então, que inovação é uma ação produzida pelo humano, que busca responder a(s) situação-problema(s) específica(s), uma necessidade individual ou coletiva daquele lugar em que foi construído, pensado e incorporado para melhoria na(s) organização(ões) de vida das pessoas envolvidas.

Diante o exposto, evidenciamos que a prática pedagógica inovadora, tem a práxis como coluna base, partindo do conhecimento da realidade concreta dos envolvidos no processo, que leva em consideração os saberes, a subjetividade, a cultura, a história e memória do lugar, que busca a participação coletiva e democrática dos atores e sujeitos sociais, na busca de ações e processos intencionais, engajados, de intervenção, construídos e utilizados que resulta diferença, mudanças a todos que são partícipes.

Quando falamos de intervenção e engajamento, nos referimos a propostas de ações e processos que buscam mudança nas estruturas da organização escolar, mudança na cultura e prática docente. Salientamos mais uma vez, mudança como ruptura ao já estabelecido, mudança como construção coletiva pelo diálogo, argumentação e acesso na participação, voz e voto dos proponentes.

Para chegar a essa visão e a uma prática pedagógica inovadora é necessário que o professor mais do que revise criticamente sua prática cotidiana em sala ou escola, é necessário que o professor perceba a(s) dimensão(ões) epistemológica(s), sociais e políticas implicadas, inclusive para a assunção de um novo papel junto à comunidade que trabalha e principalmente junto a classe profissional a qual pertence.

76

Ressalvamos o grande valor de perceber que quando nos referimos a prática educativa com perspectiva crítico-emancipatória, estamos falando de uma prática na educação de maior dimensão, que apregoa a forma-ação do ser humano, sua identidade. Falamos do desenvolvimento da ética, moral, honestidade, respeito, humanidade, autoestima, senso de humor, no encontrar-se, emancipação e outros aspectos que impactam no pensar e agir para cada um ser quem é, consigo e em comunidade/sociedade. Já a prática pedagógica inovadora, possui todos esses aspectos como alicerce para pensar e desenvolver estratégias que garantam a construção de habilidades e comportamentos que levam a resolução de questões mais imediatas, mais necessárias aquele momento ou apontar caminho mais adequados e pertinentes.

2.2 A Mudança e a inovação na educação em outros tons de “nós”

O que entendemos por mudança e inovação na educação? Será que inovação e mudança querem dizer a mesma coisa? Sempre que ocorre a inovação, ocorre a mudança?

Falar de *mudança* na educação é algo presente, indispensável, mas, que algumas vezes se mostra como sedução política nos discursos e, ligada aos resultados dos programas de reformas educacionais, que por sua vez, também estão ligadas as questões sociais, políticas e econômicas do país.

Não podemos negar que muitas mudanças vêm ocorrendo nos cenários (sociais, políticos e econômicos) nas últimas décadas, principalmente com o desenvolvimento e utilização crescente das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC em diversos setores da vida. Presenciamos novas formas de relacionar-se, consumir, divertir-se, aprender, trabalhar, produzir conhecimento, pagar contas e mostra-se ao mundo, entre outras coisas. Tudo isso, fruto acelerado das descobertas tecnológicas e científicas, da mundialização da economia e a ideia de globalização cultural.

Ainda que caracterizada por ser a sociedade do conhecimento e da informação, a incerteza e provisoriedade desses conhecimentos devido à instabilidade das respostas diante das ocorrências de novas possibilidades e descobertas demarca um novo tempo e espaço, de conflitos, tensões e inseguranças.

77

Perante essa instabilidade e provisoriedade, alça-se a preocupação com ‘*um conhecimento prático, imediatamente aplicável, rapidamente perecível*’ (FERREIRO, apud FARIAS, 2006), “uma mercadoria com um valor de mercado” (FARIAS, 2006, p. 29), numa produção ainda maior da competitividade no mercado de trabalho e a alta valorização dessas aprendizagens socialmente falando. Que pode gerar novas exclusões no setor, diante da exigência de qualificação e domínio das mesmas.

Com o exposto, temos o grande desafio de equacionar o rápido desenvolvimento científico e tecnológico que visa a melhoria na qualidade de vida humana e, a exclusão humana em consequência ao acesso limitado a parte da população do país, principalmente classe baixa, a esse desenvolvimento científico e tecnológico.

E como fica a educação nesse jogo de forças?

As palestras on-line, os cursos de capacitação, aperfeiçoamento ou formação a distância, as consultas bibliográficas virtuais, as visitas a lugares e museus virtuais em 360º, a criação de comunidades virtuais de aprendizagens, plataformas educacionais, aulas através de canais sociais gratuitos e mais atualmente, aulas remotas, síncronas e simultâneas com turmas de educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental, apresentam-se como algumas mudanças ocorrida na área educacional com a propagação das TIC, TDIC e do *corona vírus* mais recentemente.

Todas essas mudanças trazem a notoriedade de que a escola não é mais o único lugar, espaço de aprendizagem. Ainda que seja o único com garantia constitucional de acesso e permanência gratuita a todos, independente da classe social. Dizemos isso, pois, a mesma tecnologia digital que permite a mudança no lugar, tempo, horário e como aprender, ainda não está disponível com acesso gratuito para todos.

E se, levarmos em consideração que as escolas públicas não estão aparelhadas com esses artefatos tecnológicos e digitais, assim como, seus profissionais, na sua maioria, ainda não dominam os conhecimentos informacionais tecnológicos, a escola se torna um espaço que reforça a exclusão social e econômica. É isso mesmo?

Sabemos que mesmo com acesso limitado, as crianças, jovens, adultos possuem contatos com diversos canais de informação e interação (televisão, rádio,

78

telefones móveis com conexão à internet, cinema, reality show, debates, redes sociais, canais de esportes, novelas e outros). O que vem apresentando uma mudança nos valores e comportamentos culturais, de consumo, convivência, trazendo inclusive mudanças de identidade(s), que influenciam na visão que se tem da escola, da educação e da prática docente.

Daí o questionamento, o que entendemos sobre mudança e inovação na educação?

Segundo Farias (2006) o uso indistinto dos termos *mudanças*, *inovação* e acrescentando o termo *reforma*, é frequente. Com isso, a relevância de identificar aspectos que os particularizam e, também os assemelham.

O uso do termo mudança, não é parte de um modismo, mas, da insatisfação humana que aspira a perfeição, mesmo diante da impossibilidade de atingi-la. Contraditoriamente, mesmo não tendo como evitá-la diante da relação do homem com seus pares e com o mundo, algumas pessoas não aceitam de bom grado, o

vivenciar, experienciar a mudança. Isso frente a implicação do risco, da ameaça de perder seu “mundo”, “poder”, abrir mão das certezas e convicções, rever posturas, rotinas e ações, o que ocasiona incertezas e inseguranças. O sentimento de ambivalência também se faz presente, pois, exige do sujeito uma decisão em manter (como está) ou mudar.

Mudar o que? “Mudar a visão que orienta o modo de agir, de pensar e de interagir com as coisas ao seu redor e com os outros. Enfim, mudar o modo de atribuir sentido à prática” (FARIAS, 2006, p. 42).

Essa perspectiva de mudança, se mostra além da dimensão técnica da alteração de uma rotina, do uso de um equipamento tecnológico, ou reorganização hierárquica no processo ou contexto institucional. É uma ação que ocorre lentamente e reclama transformações profundas no sujeito. ‘*O movimento de mudança [...] implica radicalidade*’ (ROSA apud FARIAS, 2006), “reclama, uma dimensão humana, política e ética por parte dos sujeitos envolvidos” (FARIAS, 20026, p. 43).

Nesse sentido, a mudança é uma práxis, pois é pensada como ressignificação da prática, ao considerar novos valores e cresças, ao construir saberes em ações individuais, coletivas e interativas nas trocas cotidianas, revendo teorias e