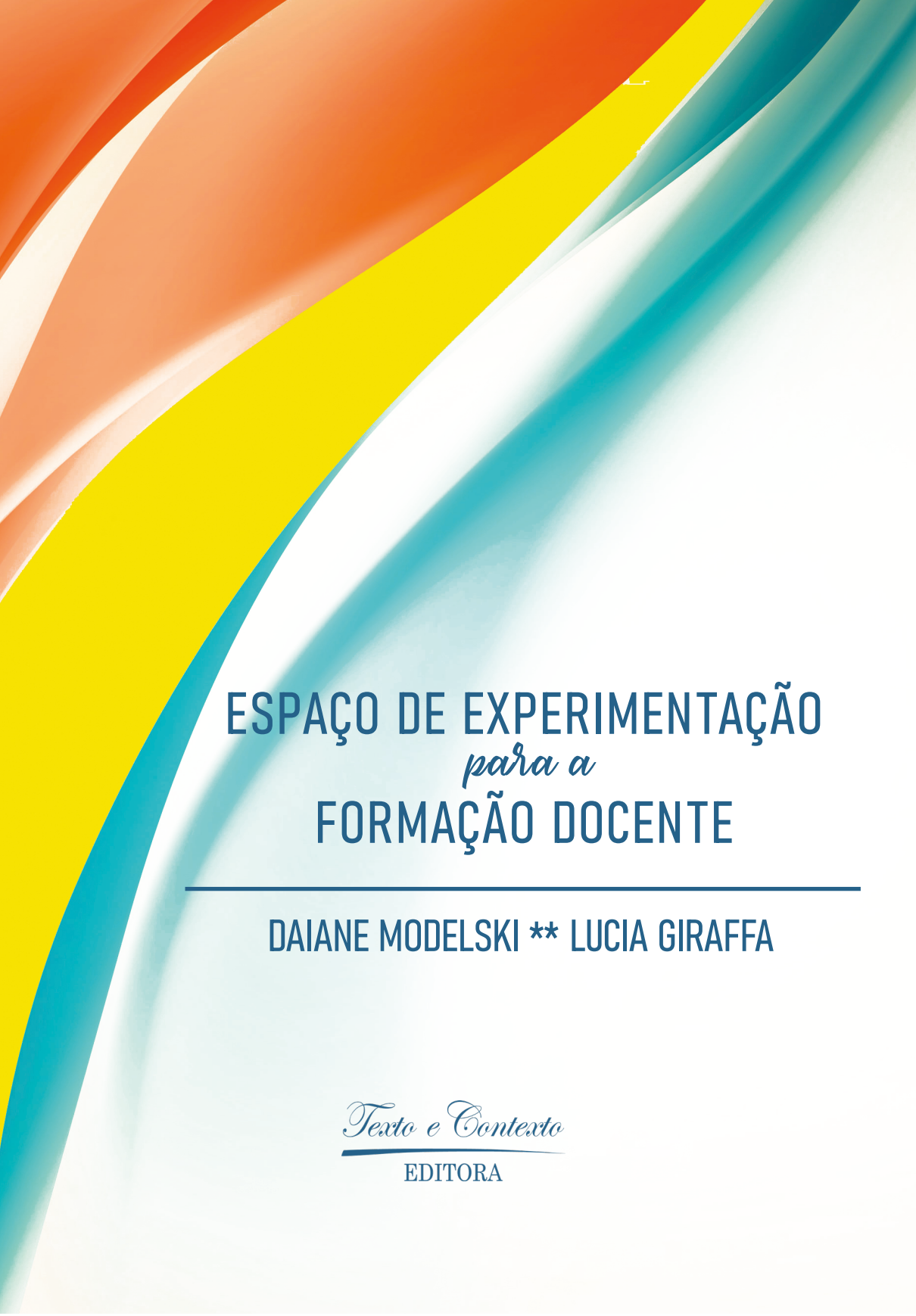




# ESPAÇO DE EXPERIMENTAÇÃO *para a* FORMAÇÃO DOCENTE

---

DAIANE MODELSKI \*\* LUCIA GIRAFFA

*Texto e Contexto*

---

EDITORA

# ESPAÇO DE EXPERIMENTAÇÃO *para a* FORMAÇÃO DOCENTE

---

DAIANE MODELSKI \*\* LUCIA GIRAFFA

*Texto e Contexto*

---

EDITORA

©2021DAIANE MODELSKI; LUCIA GIRAFFA  
Todos os direitos reservados às autoras

TEXTO E CONTEXTO EDITORA

**Diretora e editora-chefe:** Néia Hauer

**Capa, diagramação e projeto gráfico:**

Texto e Contexto Editora

**Revisão:** Christianne Lemke

Doi

M691 Modelski, Daiane  
Espaço de experimentação para formação docente [livro eletrônico]/ Daiane Modelski; Lucia Giraffa. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2022.

111 p. ; il. E-book - PDF

ISBN : 978-65-88461-59-4

DOI: 10.54176/FMNH1763

1. Gestão educacional. 2. Docente - formação. 3. Prática pedagógica. 4. Experimentação pedagógica. I. Giraffa, Lucia. II. T.

CDD: 372.1

Ficha Catalográfica Elaborada por Maria Luzia F. B. dos Santos CRB 9/986

O conteúdo desta obra é de responsabilidade das autoras.  
É proibida a venda desta obra sem a autorização das autoras.

*Texto e Contexto*  
EDITORA

**CB**  
Câmara  
Brasileira  
do Livro

## CONSELHO EDITORIAL:

Presidente:

Dr<sup>a</sup>. Larissa de Cássia Antunes Ribeiro (Unicentro)

Membros:

Dr. Fábio Augusto Steyer (UEPG)

Dr<sup>a</sup>. Silvana Oliveira (UEPG)

Doutorando Anderson Pedro Laurindo (UTFPR)

Dr<sup>a</sup>. Marly Catarina Soares (UEPG)Dr<sup>a</sup>. Naira de Almeida Nascimento (UTFPR)Dr<sup>a</sup> Letícia Fraga (UEPG)Dr<sup>a</sup>. Anna Stegh Camati (UNIANDRADE)

Dr. Evanir Pavloski (UEPG)

Dr<sup>a</sup>. Eunice de Moraes (UEPG)Dr<sup>a</sup>. Joice Beatriz da Costa (UFFS)Dr<sup>a</sup>. Luana Teixeira Porto (URI)

Dr. César Augusto Queirós (UFAM)

Dr. Valdir Prigol (UFFS)

Dra. Clarisse Ismério (URCAMP)

Dr<sup>a</sup> Ana Flávia Braun Vieira (UEPG)

Dr. Nei Alberto Salles Filho (UEPG)



Dedicamos este livro a classe docente brasileira  
...resiliente ...tenaz e guerreira que segurou a rédeas  
do contexto pandêmico com a força do coração!

## PREFÁCIO

Mára Lúcia Fernandes Carneiro<sup>1</sup>

Escrever o prefácio de um livro, elaborado por uma professora que sempre me inspirou, é uma honra. Foi por intermédio da profa. Lucia Giraffa que conheci a Informática na Educação, e dela fui aluna na primeira edição do curso de especialização sobre esse tema. Muito trilhamos juntas, desde o I Simpósio Brasileiro de Informática na Educação e da minha aproximação com a Educação a Distância (EaD). Ou seja, lá se vão uns 30 anos de parcerias e trocas. Também tive a oportunidade de conhecer e trabalhar com a Daiane em diversos cursos a distância, oferecidos na UFRGS, quando ela colaborou conosco na inserção dos alunos e na apropriação dos recursos do ambiente virtual de aprendizagem. E essa parceria, iniciada em 2008, estendeu-se por vários anos, em cursos para professores e até para farmacêuticos iniciantes na EaD.

E agora vem a alegria de conhecer, em primeira mão, as invenções e as experimentações produzidas por essas professoras-pesquisadora, como também registrar a trajetória exitosa da Daiane, iniciada com a graduação em Pedagogia Multimeios e Informática Educativa e agora coroada com seu doutoramento em Educação.

Essa leitura, fluente e acessível, vai nos fazendo compor uma rede de conceitos e relações que vão surgindo a cada seção, propiciando uma reflexão sobre nossa prática diária e mostrando outras formas possíveis de preparar nossos professores e nos manter continuamente refletindo sobre nossa própria prática docente.

---

1. Especialista em Informática na Educação (PUCRS), Mestre em Ciência da Computação (PUCRS), Doutora em Informática na Educação (PPGIE/UFRGS). Professora Associada do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. mara.carneiro@ufrgs.br.

Muito se fala da formação de professores, anteriormente focada nas licenciaturas, cuja demanda se ampliou com o início da implantação de cursos a distância e, mais recentemente, com a adoção do ensino remoto em praticamente todos os níveis de ensino, devido às restrições da pandemia Covid-19.

No entanto, na maioria das vezes, essa formação parece equivaler mais a um treinamento em novos recursos ou tecnologias do que efetivamente permitir que o professor se aproprie das suas potencialidades, sentindo-se seguro para criar novas estratégias pedagógicas e aplicá-las em seu fazer docente. E o livro que agora apresentamos nos traz um outro olhar para esse momento de formação, propondo que ele promova mais do que a aquisição de novas habilidades e competências: a constituição de um professor pesquisador do seu próprio fazer.

Perrenoud (2013) questiona as diversas expressões que aparecem nos textos oficiais (como no caso da Base Nacional Comum Curricular), envolvendo a palavra “competência”, sem um conceito claro e comum. O autor assume a aplicação do conceito quando se fala do “domínio global de uma situação”, diferenciando de “habilidade”, aplicada a um “domínio de uma operação específica”. E, dentre tantas competências exigidas dos nossos professores, a questão da fluência digital se torna crucial em um momento em que as tecnologias passaram a fazer parte de seu dia a dia, independentemente de sua apropriação anterior. Nesse contexto, as autoras destacam a importância da competência *Fluência Digital*, a qual propicia a “internalização da cultura” e permite “acompanhar os avanços tecnológicos no mundo”.

Nessa mesma lógica, apresentando o conceito de estilos de aprendizagem e o uso das tecnologias, Barros (2014, p. 133) relaciona uma série de competências esperadas dos alunos, tais como: buscar informações em sites selecionados, saber explorar as ferramentas que o espaço virtual oferece, construir com os recursos disponibilizados no espaço virtual, saber trabalhar em grupos, saber

gerenciar as informações do espaço virtual, entre outros. Assim sendo, como o professor vai auxiliar seus alunos a desenvolver tantas habilidades e competências se não estiver preparado? E como vai se sentir seguro em experimentar outros recursos se não pode deles se apropriar de forma a adquirir confiança para explorá-los e inventar novas formas de uso com seus alunos?

Sob essa ótica, a ideia, apresentada no livro, de “Espaços de Experimentação Pedagógica (EEP) como ambientes estrategicamente pensados para que os professores tenham oportunidades de compartilhar suas aprendizagens, tirar dúvidas, aprender habilidades específicas, ter liberdade de criar e testar suas ideias” aponta um outro olhar para a preparação dos professores. Se o professor precisa conhecer os recursos de um ambiente virtual de aprendizagem, de modo a deles se apropriar e se sentir seguro para inventar formas de usá-los, ele necessita também de um espaço – de teste e experimentação – prévio à sua aplicação com os seus alunos.

Muitos dos professores iniciantes acabam por imitar ou repetir práticas dos seus antecessores, já que a sua formação pedagógica nas licenciaturas, em geral, prioriza as questões teóricas e não a prática docente. Inseguros, eles vão experimentando pequenos ajustes nas suas ações, em função muito mais da tentativa e erro do que da possibilidade de experimentar sua prática em um ambiente seguro, refletindo, analisando e compartilhando suas dúvidas com outros colegas. Ademais, as adaptações e acomodações que surgiram devido à pandemia fizeram com que inúmeros professores tivessem (como forma de manter contato com os seus alunos) que adotar as tecnologias de um dia para o outro, muitos deles sem qualquer apropriação prévia de seus usos básicos.

Nessa mesma linha, a possibilidade de criação desse espaço de formação diferenciado remete ao conceito de práticas pedagógicas como “dispositivos pedagógicos”, que

nos traz Larossa (2002). Para ele, essas práticas devem proporcionar ou transformar a experiência que a pessoa tem de si mesma. Isto é, baseado na visão foucaultiana da experiência de si, ele explica que “essa forma de relação do sujeito consigo mesmo pode ser expressada quase sempre em termos de um verbo reflexivo: conhecer-se, estimar-se, controlar-se, impor-se normas, regular-se, disciplinar-se etc.” (LAROSSA, 1994, p. 38). Larossa também aborda esse tema falando do “saber da experiência”, pensando a experiência como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” e o “sujeito da experiência” como “território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer”, que se estabelece “não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura”. (LAROSSA, 2002, p. 19). Ideias essas coerentes com a proposta das autoras de “planejar a formação docente continuada visando ao desenvolvimento de um perfil de professor pesquisador”, propiciando ações e planejando atividades que permitam essa reflexão sobre o seu fazer.

Contudo, tais propostas só serão possíveis se a gestão da instituição propiciar condições para que se realizem. Grandes dificuldades surgem quando, por exemplo, o professor não tem disponível um horário para participar da formação ou participa de formações muito técnicas ou teóricas, ou não há momentos de integração com os colegas, de forma a poder expor suas dúvidas e compartilhar experiências. Assim, as autoras destacam a importância da mudança cultural sobre os processos de formação docente inicial e continuada, no sentido de que sejam oportunizados espaços formativos “que possibilitem o compartilhamento de ideias e o planejamento”, e também propiciem a construção de significados no coletivo.

O livro, portanto, traz o relato de uma experiência, compartilhando ações, estratégias e resultados, a partir da constituição de um espaço de experimentação pedagógica

em uma escola envolvendo professores e alunos desde a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, e que pode servir de base para outras instituições. Em outros termos, buscando constituir esse espaço de experimentação, a coordenação pedagógica propôs diversas ações de forma a conhecer as demandas e expectativas dos professores, geralmente frustrados pela forma como ocorrem normalmente as “capacitações, mas também ouvir os alunos, que demandavam atividades mais práticas, aplicadas e que se utilizassem das tecnologias disponíveis”.

Interessante observar como aparece o registro do “desconforto” dos professores quando a gestão propunha a observação das aulas (o que é muito comum até no ensino superior), normalmente associada a algum tipo de avaliação de seu desempenho. Nesse caso, só a construção coletiva do significado dessa parceria é que permite a constituição de um ambiente de confiança e colaboração. Desse modo, a gestão pode conhecer melhor a realidade de seus professores em sala de aula, identificando as demandas específicas de formação.

Nesse sentido, o oferecimento de oportunidades de aprendizagem de recursos que podem, efetivamente, colaborar com sua prática docente fez com que os professores se engajassem na proposta e apoiassem as mudanças que foram sendo implementadas gradativamente.

Por fim, precisamos pensar um pouco sobre os desafios que agora virão. Enquanto o texto nos apresenta algumas ações realizadas para o retorno aos encontros presenciais, associados às restrições ainda impostas pela pandemia, é importante refletir sobre como será o futuro das nossas salas de aula.

No início dos 1990 a PUCRS ofereceu a primeira edição do curso de especialização em Informática na Educação, quando se discutia a relação entre a educação, a psicologia e a informática, em tempos com acesso restrito à internet e aos computadores. Hoje, fala-se em dispositivos móveis,

internet de alta velocidade, metodologias ativas, ensino híbrido e espaços de construção coletiva; portanto, a forma como se prepara os professores precisa mudar!

Por isso é fundamental que se reflita constantemente sobre esses processos de formação docente, constituindo espaços onde os professores sintam-se seguros para compartilhar suas dúvidas, suas experiências, seus erros e conquistas e, assim, podendo criar outras formas para seu fazer docente.

Termino agradecendo à Lúcia e à Daiane pela oportunidade de ler, em primeira mão, esse texto que me fez refletir sobre as inúmeras experiências de formação que já vivenciei como professora em formação e como formadora.

## REFERÊNCIAS

BARROS, D. M. V. **Estilos de aprendizagem e uso das tecnologias**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2014.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. 2002, n.19, p.20-28. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>.

LAROSSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86. PERRENOUD, P. **Desenvolver competências ou ensinar saberes?** A escola que prepara para a vida. Porto Alegre: Penso, 2013.

## AGRADECIMENTOS

Este livro é fruto de um período de seis anos de trabalho conjunto que começou no mestrado, doutorado e seguiu na na parceria estabelecida pelas autoras integrantes do Grupo de Pesquisa ARGOS.

Neste período obtivemos bolsas da CAPES para mestrado e doutorado da primeira autora e apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) - Bolsa de Produtividade em Pesquisa -PQ- Processo: 312864/2020-5, pela segunda autora. Estes aportes financeiros foram importantes para que pudéssemos pesquisar e trabalhar de maneira mais intensa.

Evidentemente, uma construção deste porte não fizemos sozinhas, contamos com apoio de família, amigos, colegas e dos sujeitos de pesquisa que muito colaboraram para construir a compreensão do campo que estudamos.

Nossa gratidão a instituições onde trabalhamos Colégio La Salle Dores e PUCRS - PPGEduc que nos ofertaram espaço físico, lógico e apoiaram estas iniciativas.

A todos que direta e indiretamente estiveram ao nosso lado ...gratidão!

Apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) - Bolsa de Produtividade em Pesquisa -PQ- Processo: 312864/2020-5



# SUMÁRIO

|                                                                               |     |
|-------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1. INTRODUÇÃO.....                                                            | 14  |
| 2. INOVAÇÕES NO ESPAÇO ESCOLAR:<br>DO QUE ESTAMOS FALANDO.....                | 33  |
| 3. MUDANÇAS E IMPACTOS NA<br>GESTÃO EDUCACIONAL.....                          | 48  |
| 4. A EXPERIMENTAÇÃO COMO APOIO<br>FORMATIVO PARA DOCENTE.....                 | 55  |
| 5. O PROCESSO DE MUDANÇA DAS<br>PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....                     | 65  |
| 6. PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DOS<br>ESPAÇOS DE EXPERIMENTAÇÃO PEDAGÓGICA..... | 81  |
| 7. AS LIÇÕES APRENDIDAS.....                                                  | 92  |
| REFERÊNCIAS.....                                                              | 104 |

# 1- INTRODUÇÃO

Este livro, em formato digital, permite que organizemos o texto em formato alternativo àquele tradicionalmente utilizado em obras impressas, ofertando um espaço de experimentação para leitura em formato de hipertexto, identificados com links onde você leitor/a poderá fazer incursões em sites, vídeos, acessar outros materiais além do nosso.

Vamos iniciar a caminhada convidado a assistir este vídeo onde o professor Nóvoa responde seis perguntas sobre os desafios atuais da educação relacionados à formação docente:



Fonte:

[https://www.youtube.com/watch?v=KqopJQO3K0E&ab\\_channel=InstitutoClaro](https://www.youtube.com/watch?v=KqopJQO3K0E&ab_channel=InstitutoClaro)

Promover espaços formativos que permitam uma transformação no fazer docente é umas das reflexões que Antônio Nóvoa nos convida a realizar. O contexto contemporâneo, especialmente o estabelecido pela pandemia COVID-19, gerou diversas emergências e desafios para o ecossistema educacional, especialmente no tocante à formação docente continuada. Vive-se em um mundo digital, estabeleceu-se uma cultura digital e, por conseguinte, consolida-se a indispensabilidade de uma educação digital.

Logo, um problema que se faz emergente é auxiliar docentes que atuam em instituições educacionais a desenvolverem essas novas competências associadas à inteligência digital. E, nesse caso, são necessários espaços para formação docente em diferentes formatos, gerando assim mais um desafio/oportunidade para os gestores que atuam em instituições de educação básica melhorarem a formação dos seus alunos e impulsionarem o processo de inovação escolar. Portanto, é de se repensar a formação docente continuada,

que hoje ocorre de formas distintas, conforme a proposta pedagógica de cada instituição. Em outras palavras, se essa formação for entendida como um espaço de experimentação, como proposto neste estudo, é permitido o pen-



Fonte: <https://ieducacao.ceie-br.org/formacaodocente/>

sar estratégico como, por exemplo, espaços planejados que possibilitem a implementação de propostas metodológicas pilotos e o compartilhamento de experiências.

Dessa modo, entendem-se como *espaços de experimentação pedagógica* (EEP) os espaços estrategicamente pensados para que os docentes possam se encontrar, a fim de compartilhar experiências, testar e aprender recursos, apresentar ideias, entre outras possibilidades. Esses espaços podem ser físicos e virtuais, desde que permitam que o docente tenha liberdade, isto é, tenha voz para colocar suas dúvidas, suas expectativas e suas necessidades.

Cabe destacar que os processos e estratégias tradicionalmente usados nas escolas são considerados aqui como EEP. Busca-se, portanto, ampliar o conceito no intuito de incorporar flexibilidade e ofertar protagonismos às iniciativas emergentes dos docentes. Talvez resida aí um aspecto que fomenta a inovação: a possibilidade de testar, criar, errar, depurar e vivenciar perspectivas criadas de forma individual ou coletiva. Deseja-se, assim, que o docente se comporte como ele espera que seus alunos o façam: seja curioso, apaixonado pelos problemas e não focado em uma solução condicionada pela bagagem que já possui.

Isso porque os momentos formativos planejados pela instituição para todos os docentes (com data, local e horário) são usados para apresentar diretrizes de trabalho, desenvolver habilidades específicas para a usabilidade de algum recurso e o movimento de parada do professor para lembrar que ele precisa se atualizar com temáticas relacionadas ao contexto social vivenciado. Ou seja, o desenvolvimento da formação não se constrói por acumulação de cursos ou de conhecimentos, mas por meio de uma reflexão crítica sobre a prática e de atitudes de buscar qualificar o processo de ensino.

Para [Schön \(2000\)](#), essa atitude reflexiva e investigativa se processará antes, durante e após a sua prática cotidiana, tornando-se, assim, uma “práxis” docente construída a partir da necessidade de uma postura proativa dos professores. Isso porque os professores construíram conhecimentos a partir das suas vivências e experiências pessoais, que são por eles racionalizadas no seu cotidiano. E, em tempos de [cibercultura](#), faz-se necessária uma articulação entre teoria e prática, pois é por meio da análise da realidade vivida que emergem as experiências que tendem a qualificar a prática docente e, conseqüentemente, os processos de ensino e de aprendizagem.

No entanto, ao longo do ano letivo o processo formativo precisa continuar acontecendo, e os espaços

de experimentação pedagógica se tornam essenciais para que o desenvolvimento de competências relacionadas à docência possa ter seguimento. Nesse sentido, o desenvolvimento pessoal do professor, segundo [Nóvoa \(1995\)](#) e [Santos, Ruschel e Soares \(2012\)](#), p. 20), “exige uma prática de aprendizagem cotidiana e contínua, cujas trocas de experiências com outros pares consolidarão espaços de uma formação mútua”. Assim sendo, é necessário provocar momentos de interação e integração entre professores, no intuito de proporcionar discussões e compartilhamento de vivências que favoreçam a reflexão sobre as possibilidades didáticas.

Isto posto, cada nova experiência é um acréscimo à bagagem já existente, produzindo mudanças na prática docente, uma vez que as alterações nas práticas pedagógicas são construídas das vivências e na posterior reflexão. Ou seja, é preciso “mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho” ([TARDIF, 2014](#), p.21), o que implica uma capacidade de transformar em experiências significativas os acontecimentos cotidianos da prática pedagógica. Logo, essa prática deve estar em constante atualização por meio do estudo, da pesquisa e do compromisso com um processo de formação contínua.

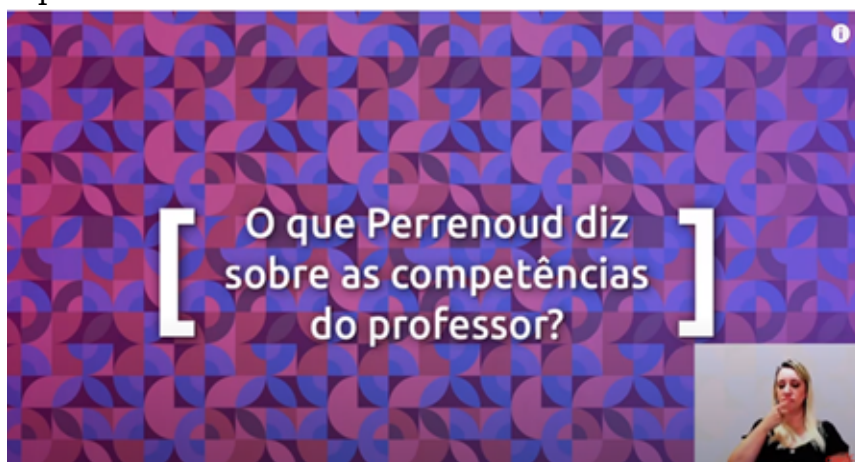
Nesse seguimento, os EEP atendem a uma dimensão pedagógica de forma dinâmica e devem considerar a história de vida do professor, visto que, a partir do seu processo de formação, entrelaçado com as experiências construídas, emerge a possibilidade de uma reflexão sobre novas práticas pedagógicas, sendo possível desencadear, decorrente dessa formação, uma ação diferenciada e pautada no exercício de reflexão-ação.

Assim, o processo de aprendizagem envolve um contínuo processo de reflexão, ou seja, de acordo com [Perrenoud \(2002\)](#), o desenvolvimento de competências exige um alto nível de elaboração mental, uma vez que, muitas

vezes, as situações criadas na sala de aula promovem a mera reprodução de conteúdo e não uma verdadeira aprendizagem. O que o autor propõe, portanto, é uma reflexão sobre a própria forma de aprender para, então, desenvolver uma nova atitude interna diante do que está sendo vivido.

## **Perrenoud e o desenvolvimento de competências**

Assista ao vídeo e saiba mais sobre o conceito de competências:



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=IYvoCDRCfOw>

Importante destacar que os recursos que mobilizam o desenvolvimento de uma competência refletem-se no conjunto da ação docente. Isso significa que trabalhar com o desenvolvimento de competências na formação docente é muito mais complexo do que simplesmente oferecer capacitações específicas, isoladas e sem um diagnóstico do contexto.

O conceito de competência é polissêmico e ancorado em concepções de educação. Nos últimos anos intensificou-se a preocupação com a qualidade da educação no mundo inteiro, evidenciando-se uma crescente busca de novas formas de estruturar os currículos e os sistemas educacionais, metodologias que potencializem os processos

de ensino e de aprendizagem e caminhos formativos para organizar de forma significativa a formação docente continuada em serviço.

Nesse sentido, movimentos internacionais apontando competências básicas para o currículo escolar começaram a ganhar destaque e, a partir do Projeto DeSeCo (Definição e Seleção de Competências-Chave), de 2003, países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico ([OCDE](#)), começaram a reformular o currículo escolar e a organizar o sistema avaliativo pautados no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, denominado [PISA](#)<sup>2</sup>, o qual está estruturado em torno do conceito de competências.

[Allessandrini \(2002\)](#) afirma que competência representa o resultado do diálogo entre habilidades e aptidões desenvolvidas pelo indivíduo. Já [Moya \(2008\)](#) entende as competências como algo singular de cada indivíduo, ou seja, o modo como cada indivíduo se relaciona e utiliza os recursos pessoais para lidar com situações complexas da vida. Da mesma forma, [Gómez \(2015\)](#) propõe entender o conceito de competência como sistemas complexos, pessoais, de compreensão e de atuação das pessoas com o cenário em que habitam, tanto na vida pessoal e social

---

2. Tradução de *Programme for International Student Assessment*: é um estudo comparativo internacional, realizado a cada três anos pela OCDE. “O Pisa oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, vinculando dados sobre seus *backgrounds* e suas atitudes em relação à aprendizagem e também aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola. [...] Os resultados do Pisa permitem que cada país avalie os conhecimentos e as habilidades dos seus estudantes em comparação com os de outros países, aprenda com as políticas e práticas aplicadas em outros lugares, bem como formule suas políticas e programas educacionais, visando a melhorias na qualidade e na equidade dos resultados de aprendizagem [...]. O Pisa avalia três domínios – leitura, matemática e ciências – em todos os ciclos ou edições. A cada edição é avaliado um domínio principal, o que significa que os estudantes respondem a um maior número de itens no teste dessa área do conhecimento e que os questionários se concentram na coleta de informações relacionadas à aprendizagem desse domínio. A pesquisa também avalia outros domínios, chamados inovadores, como Letramento Financeiro e Competência Global”. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa>. Acesso em: 27 set. 2020.



como na profissional. Ainda, segundo o autor, a pessoa competente precisa mobilizar seus saberes para ser capaz de desenvolver os seguintes processos diante das situações problemáticas nas quais se encontra:

- análise e diagnóstico de forma compreensiva;
- elaboração e planejamento adequado para as intervenções;
- atuação flexível, sensível, criativa e adaptativa; e
- avaliação reflexiva de processos e resultados, bem como formulação de propostas de melhoria.

Isto posto, o complexo conceito de competência permite refletir sobre o dilema do conteúdo *versus* habilidades, ou seja, não é suficiente somente dominar/saber o conteúdo de uma determinada disciplina/componente curricular ou escolher bem o método para ensinar. O saber fazer envolve domínio e aplicação do conteúdo conceitual e vai muito além, pois incorpora as emoções, as atitudes e os valores como elementos indispensáveis na atuação humana.

Percebe-se, portanto, a necessidade de introduzir uma nova cultura de aprendizagem, voltada para o desenvolvimento de competências alicerçadas no contexto social, uma vez que aprender é uma atividade que dura a vida toda. E o desenvolvimento de competências está diretamente associado à capacidade de agir em situações novas, visto que podem ter infinitas situações e contextos. ([ZABALA; ARNAU, 2010](#)).

Por esse ângulo, o ambiente de pesquisa apresenta-se como uma alternativa para oportunizar experiências de aprendizagens, ou melhor, de situações complexas, na medida em que a pesquisa científica se destina a resolver problemas e não se restringe apenas a produzir conteúdo. Isto é, os conteúdos são utilizados como ferramentas na solução de problemas. Pode acontecer que novos conteúdos sejam criados ou adaptados para compor a solução desenvolvida para resolver os problemas.



Entretanto, nosso sistema educacional ainda está pautado na ideia de que há uma resposta correta para tudo, e o processo de aprendizagem está ancorado na perspectiva de adquirir e armazenar conhecimentos para acertar a resposta. Em suma, acumula-se conteúdo para que, quando forem necessários, esses estejam “disponíveis”. Tal lógica tem se mostrado sem sentido, uma vez que a dinâmica da sociedade digital requer flexibilidade, adaptação e busca de soluções para problemas que nem se sabe quais serão, como também se os conteúdos conhecidos serão suficientes para serem usados e, ainda, no “formato” como foram ensinados.

Sobretudo, os modelos e as estruturas mentais estão organizadas a partir das experiências de aprendizagens. Logo, para introduzir uma mudança na forma como se concebe o conhecimento, é necessário oportunizar situações complexas para a desconstrução e a construção de novos significados. Desse modo, [Lakoff \(2011\)](#) destaca que cada pessoa constrói as suas próprias representações, os seus próprios conceitos, dependendo do significado que eles têm para os seus interesses e propósitos.

Nessa mesma linha, [Gómez \(2015\)](#) enfatiza que o debate, o compartilhamento de ideias e pontos de vistas favorecem o pensamento crítico, a capacidade de transcender os limites conceituais da própria cultura, de se abrir para a incerteza, a mudança, a novidade e o território do possível.

Por conseguinte, estima-se que o trabalho docente no futuro, não muito distante, seja diferente e estruturado na inovação, ou seja, em uma abordagem de aprendizagem que permita a participação do estudante durante todo o processo de construção do conhecimento. Além disso, que haja o incentivo para atitudes estratégicas, sem medo de errar, pois o erro precisa ser entendido como um catalisador para o desenvolvimento da autonomia e pela busca de novas respostas para situações complexas. Tal fato, envolve liberdade para explorar novas ideias, bem como tempo para reflexão.

Isso implica, ainda, a necessidade de desenvolver habilidades multidisciplinares, uma vez que o conhecimento está no centro da inovação, e a inovação surge basicamente nos limites entre diferentes áreas de conhecimento. Em outras palavras, a combinação de diferentes visões, áreas de conhecimento e *expertise* é uma fonte potencial de ideias extremamente criativas. Dessa forma, as competências podem ser definidas como holísticas, pois o conhecimento, as habilidades e as atitudes são interconectadas e integradas ([BOWDEN; MARTON, 1998](#)).

Sem dúvida, as características das gerações digitais afetam profundamente a sociedade na forma como processam as informações, como se comunicam, como utilizam os artefatos tecnológicos e como se relacionam com o mundo. Segundo [Gabriel \(2013, p. 90\)](#), “são as novas gerações os principais catalisadores das transformações sociais, portanto, conhecer essas características, suas consequências e adaptar-se a elas é essencial para o desenvolvimento de processos educacionais efetivos e adequados”. Quer dizer, em uma sociedade conectada, habilidades e atitudes criativas, de questionamento e reflexão tornam-se imprescindíveis na educação.

Assim, o professor que permanece em constante processo de formação desenvolve a competência *Fluência Digital*, por exemplo, pela internalização da cultura de uso e por acompanhar os avanços tecnológicos no mundo ([GABRIEL, 2013; KENSKI, 2012](#)). As condições para que os processos de ensino e de aprendizagem ocorram são pensadas e executadas pelo professor, logo, os seus conhecimentos, as suas habilidades e suas atitudes interferem diretamente nesse processo.

Cabe, portanto, à equipe gestora (a qual planeja a formação docente em serviço, o entendimento do problema e suas implicações) provocar, intencionalmente, reflexões e compartilhamento de experiências que contribuam para ampliar as possibilidades didáticas e, conseqüentemente,

o desenvolvimento de novas competências docentes. O desafio, nesse caso, volta-se ao desenvolvimento de competências de quem planeja as formações docentes de uma Instituição. Nesse contexto, [Vasconcellos \(2010\)](#) lembra que é fundamental conhecer o que se planeja, para que as tomadas de decisões sejam pautadas em ações estrategicamente pensadas.

Certamente, buscar novos formatos para desenvolver competências relacionadas à docência, em um contexto tecnológico digital, torna-se um desafio para os gestores que buscam qualificar os processos de ensino e de aprendizagem. Destarte, para promover a inovação pedagógica utilizando recursos tecnológicos digitais, alinhados com as demandas emergentes da cibercultura, é necessário oportunizar aos docentes espaços de experimentação, nos quais possam ser testadas opções e adaptações, conforme postula [Martins \(2020\)](#), quando menciona as práticas pedagógicas remixadas:

as práticas pedagógicas são o conjunto de ações didáticas organizadas pelos professores para intervir nos processos de ensino e de aprendizagem junto aos seus estudantes. Essas práticas estão fortemente embasadas e articuladas pelo ecossistema escolar e seus atores, bem como pelas crenças e teorias de aprendizagem que o professor possui e professa. Já as práticas pedagógicas remixadas são criadas a partir da composição de duas ou mais estratégias pedagógicas baseadas em tendências emergentes da cultura digital, as quais devem promover metodologias ativas, o desenvolvimento de processos de aprender a aprender, bem como propiciar um ambiente de aprendizagem que fomente processos criativos; características essas que, conforme acreditamos, estão alinhadas com as necessidades atuais de educação. ([MARTINS, 2020](#), p. 89).

As autoras [Martins e Giraffa \(2020a, 2020b\)](#) salientam que, para construir o conceito das práticas pedagógicas remixadas, deve-se considerar o alinhamento das estratégias pedagógicas com as oportunidades geradas pela cultura digital e, para tal, é importante a experimentação. Cabe destacar que, ao se referir aqui à experimentação, defende-se a possibilidade do erro como elemento importante de aprendizagem, não apenas para os discentes, mas também para os docentes. Já a tradição de aplicar estratégias pedagógicas amplamente consolidadas, evitando acontecer eventuais “efeitos prejudiciais” à aprendizagem dos alunos ou sistemas engessados que adotam rigoroso planejamento para condução das aulas, soa alguns dos fatores que impedem a cultura da experimentação como prática para inovação.

Por conseguinte, neste estudo, o foco da investigação direcionou-se a compreender o papel da utilização dos espaços de experimentação e oportunidades formativas para que professores que já estão nas escolas de educação básica (recorte intencional), e que muitas vezes não desenvolveram competências essenciais associadas à fluência digital, possam experimentar e testar abordagens e recursos para compor suas aulas considerando as especificidades dos seus alunos. Em outros termos, “as ferramentas não são apenas um complemento acrescentado à atividade humana, mas a transformam e, ao mesmo tempo, definem as trajetórias evolutivas dos indivíduos, cujas habilidades se adaptam às ferramentas em uso e às práticas sociais por elas geradas” ([LALUEZA; CRESPO; CAMPS, 2010](#), p. 47).

Muitas escolas utilizam sistemas de ensino e/ou plataformas digitais como apoio ao ensino presencial com materiais didáticos, recursos interativos, simuladores, entre outras possibilidades para potencializar a aprendizagem. Nesta perspectiva, é preciso oportunizar espaços formativos com estruturas e formatos distintos para que o corpo docente experimente, teste, discuta e compartilhe experiências

sobre possibilidades didáticas e, além disso, desenvolva competências primordiais para o contexto de sociedade, permeada pelas tecnologias digitais, em que vivemos.

Ainda, na Base Nacional Comum Curricular ([BNCC](#)) são apresentadas competências essenciais que necessitam ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica. São elas:



Fonte: [Porvir](#)

No entanto, os professores precisam desenvolvê-las também a fim de que tenham condições de criar situações para que os seus alunos as desenvolvam. Nesse sentido, conforme [Perrenoud \(2002\)](#), não existe uma metodologia para o ensino de competências, mas condições para que se desenvolvam; o que pressupõe uma abordagem que leve em consideração as situações reais do cotidiano da ação docente. A mudança de organizar o currículo de conteúdo para competências busca transversalizar e construir o conhecimento de forma dinâmica e contextualizada. Porém, para que isso aconteça, é necessário rever também a forma como são preparados e educados os professores. No ecossistema escolar, a responsabilidade não pode recair apenas na formação docente. Uma série de fatores

ocorrem para que se estabeleça um ambiente de inovação pedagógica.

Assim sendo, intencionalmente, neste livro fez-se o recorte na questão da formação docente continuada daquele professor que já atua na educação básica. E, para tal, definiu-se como *lócus* investigativo uma escola de Educação Básica de uma rede privada de ensino da cidade de [Porto Alegre](#) (RS).

Defende-se aqui, pois, a necessidade de planejar a formação docente continuada visando ao desenvolvimento de um perfil de professor pesquisador. Sob essa ótica, [Miranda \(2006\)](#) lembra que o professor reflexivo é fundamentalmente um investigador, justamente porque é capaz de examinar a sua prática. Isto é, consegue “[...] identificar seus problemas, formular hipóteses, questionar seus valores, observar o contexto institucional e cultural ao qual pertence, participar do desenvolvimento profissional e fortalecer as ações em grupo” ([MIRANDA, 2006](#), p. 134).

Logo, ao se criar espaços de formação, incentiva-se a cultura do compartilhamento de saberes e experiências, intitulados, neste estudo, “[espaços de experimentação pedagógica](#)” e compreendidos como ambientes estrategicamente pensados para que os professores tenham oportunidades de compartilhar suas aprendizagens, tirar dúvidas, aprender habilidades específicas, ter liberdade de criar e testar suas ideias. Cabe salientar que, ao mencionar ambientes, não se refere apenas à parte física ou de recursos e, sim, aos processos formativos e aos compartilhamentos oportunizados pela formação continuada inserida no contexto da escola.

Semelhantemente, Coll e Monereo (2010, apud [Behar, 2013](#), p. 25) destacam que nos dias atuais “se começa a compreender a importância das competências a partir de uma perspectiva coletiva em vez de individual”. Ideias que o autor [Perrenoud \(2002](#), p.18) aborda como ações urgentes para “[...] criar as bases para uma transposição didática a partir das práticas efetivas de um grande número de

professores, respeitando a diversidade de condições de exercício da profissão”.

Nesse viés, utilizou-se o termo “espaços” no plural, uma vez que eles podem ser estruturados de várias maneiras no presencial e no virtual. No estudo de [Modelska, Giraffa e Casartelli \(2015\)](#), relacionado à Educação Superior, é possível evidenciar que os sujeitos investigados, referente a competências docentes relacionadas ao uso de tecnologias digitais, apontaram a necessidade de incorporar na formação docente ações que permitissem vivenciar experiências com o uso de tecnologias digitais, com o intuito de incorporar a cultura de uso e ampliar as possibilidades pedagógicas por meio da socialização de experiências com seus pares. Além disso, esses investigados sinalizaram que os momentos mais significativos relacionados à formação docente foram os que aprenderam com os colegas e não os que a instituição ofertava.

Nesse sentido, estudar como criar espaços de experimentação pedagógica para que os professores tenham a oportunidade de continuar desenvolvendo suas competências e, conseqüentemente, explorar inovações nas práticas pedagógicas<sup>3</sup> é um dos aspectos que este estudo busca desencadear.

Ademais, evidencia-se que a temática relacionada à formação docente continuada em serviço ocorre de formas distintas, conforme a proposta pedagógica de cada instituição. Geralmente está baseada em uma teoria pedagógica, como o Construtivismo, por exemplo, que permite que cada instituição educacional tenha autonomia em direcionar e adaptar as questões pedagógicas de acordo com a sua realidade escolar.

[Robinson e Aronica \(2019\)](#) destacam que é necessário entender o conceito de educação, uma vez que esse representa aspectos diferentes de acordo com os valores culturais e a maneira como se lida com temas relacionados,

---

3. Inovações nas práticas pedagógicas podem ser consideradas na perspectiva de fazer “algo” diferente do que era feito antes, isto é, transformar.

como etnia, gênero, pobreza e classe social. Assim, os termos aprendizagem, ensino, educação, treinamento/capacitação e formação docente precisam ser esclarecidos, na perspectiva deste estudo, para melhor compreensão da temática defendida.

Nesse caso, entende-se por **aprendizagem** o processo pelo qual as competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) são desenvolvidas. Esse processo pode ser analisado a partir de diferentes perspectivas, de forma que há diferentes teorias de aprendizagem. [Robinson e Aronica \(2019\)](#) destacam que os seres humanos são aprendizes extremamente curiosos e um dos grandes desafios das escolas é manter ativo o desejo de aprender, pois é um dos caminhos para transformar a educação.

Em razão disso, [Pozo \(2004\)](#) prefere não criar uma definição formal de aprendizagem. Nesse sentido, ele se refere a uma cultura da aprendizagem na qual aprender constitui-se um processo social fruto de um contexto histórico. Portanto, nesta perspectiva, evidencia-se que os avanços tecnológicos dos últimos tempos estão impactando diretamente nesse processo pelas inúmeras possibilidades de acesso à informação e pela forma sistêmica de construção do conhecimento. Além disso, possibilitaram o surgimento de uma inteligência coletiva<sup>4</sup>, com aprendizagens em rede e descentralização das esferas de conhecimento.

Nessa sequência, o conceito de **ensino** não se restringe a uma simples transmissão de conhecimento e informações de cunho acadêmico durante as aulas. Configura-se, pois, como um conjunto de métodos e estratégias, previamente planejadas e sistematizadas pelo professor, mas com o objetivo de mediar o processo de aprendizagem para uma compreensão de mundo, por meio dos conhecimentos

---

4. “[...] uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências”. ([LÉVY, 2003](#), p. 28)



científicos, a fim que se tornem cidadãos plenos, ativos e solidários.

Logo, as escolas, educação formal, precisam definir quais são as aprendizagens e como elas necessitam ser organizadas para ajudar os estudantes a aprendê-las. Ou seja, o conceito de **Educação** perpassa pelas definições do entendimento de como se estrutura os programas de ensino e de aprendizagem da instituição educacional.

Entende-se, portanto, que é necessária uma gestão empreendedora<sup>5</sup> para criação de espaços de experimentação a fim de que a promoção de práticas pedagógicas criativas e inovadoras possa ocorrer. Não é uma **capacitação/treinamento** que tem início, meio e fim para desenvolver habilidades específicas. São espaços formativos de experimentação e compartilhamento de experiências que visam a uma aprendizagem com os erros e os acertos de forma contínua. Sem dúvida, a **formação docente** necessita ser desenvolvida continuamente, pois os problemas enfrentados hoje, nas diferentes áreas do conhecimento, muitas vezes não podem ser resolvidos com os saberes de uma única área. É necessário um olhar interdisciplinar e um entendimento transdisciplinar da organização da solução.

E isso é um desafio para o contexto escolar contemporâneo que se percebe impelido a mudar da abordagem centrada em conteúdos para a abordagem centrada no desenvolvimento de competências. Dessa forma, considerando o cenário de formação docente ainda arraigado no compartilhamento de saberes e o currículo em sua maioria estruturado em

---

5. [...] “o empreendedorismo que eu defendo, que eu pratico, é aquele que pode provocar a mudança cultural. Estamos falando de mudança, e não de transferência de um conteúdo cognitivo convencional. Estamos falando de uma nova forma de relacionamento entre as pessoas porque é esse relacionamento que estimula ou inibe a capacidade empreendedora. Um relacionamento fortemente hierarquizado, autocrático, tende a destruir a capacidade empreendedora. Já um relacionamento democrático, em rede, onde todos têm a mesma autonomia, têm o poder de influenciar seu próprio futuro e o de sua comunidade; tende a disseminar o empreendedorismo.” (DOLABELA, 2004, p. 128)

disciplinas que funcionam como caixas fechadas, o desafio para essa mudança passa por aquele agente fundamental que é o professor, na medida em que é quem organiza/seleciona/cria as abordagens pedagógicas para auxiliar a promover a aprendizagem nos seus alunos. Ações que considerem a formação básica (graduação) são importantes na formação de futuros docentes, porém, a grande maioria que atua na docência já está formado e necessita de espaços de constante atualização e troca com seus pares.

Outrossim, aliado a todo esse cenário que já se estabelecia como desafiador, em dezembro de 2019, inesperadamente, surgiu, na cidade de [Wuhan na China](#), o [vírus Sars-CoV-19](#), popularmente conhecido como coronavírus (COVID-19). Uma vez estabelecido o contexto pandêmico, os reflexos imediatos puderam ser observados no setor econômico e na educação. Em vez dos alunos irem para escola, a escola veio para dentro dos lares e o fluxo padrão estabelecido foi abruptamente invertido. Professores “entraram” na casa dos alunos, a estrutura escolar foi deslocada para a casa do professor, e isso ocorreu de maneira emergencial, rápida, intensa, provocando oportunidades e, também, imensos desafios.

Com certeza, nunca foi tão oportuno falar em espaços de experimentação como nesses últimos dois anos. Migrar de uma cultura presencial para virtual (remota), com a complexidade inerente a isto, foi desafiador. Foi necessário adaptar, criar, (re)inventar, (re)mixar estratégias formativas (de forma acelerada) para que os professores pudessem realizar suas ações formativas junto aos discentes. Nesse contexto, alguns questionamentos eclodiram naturalmente: como coordenar todo esse cenário? Onde buscar informação?

O processo de inovação pedagógica na contemporaneidade deve considerar espaços de interação e de experimentação associados ao fazer docente, contextualizados no ambiente onde acontece a ação educativa. Ou seja, a formação docente deve ser continuada e conectada com o Projeto Político

Pedagógico ([PPP](#)) para atender às especificidades de cada *lôcus* onde ocorre. É necessário, pois, existir um espaço para construção interativa entre docente e discentes aprenderem mutuamente, a partir do refinamento de expectativas, entendimento do poder benéfico do erro como ferramenta de aprendizagem. E, indubitavelmente, a experiência no contexto pandêmico veio a reforçar essa ideia.

Espaços de experimentação implicam, necessariamente, oportunidades de se fazerem ações/atividades como propostas por [Martins \(2020\)](#), quando menciona as práticas pedagógicas remixadas, e [Nascimento \(2020\)](#) que define o professor empreendedor como um sujeito que se constrói num processo dinâmico e personalizado a partir de suas vivências pessoais e oportunidades ofertadas pelo contexto no qual atua. Em ambas as teses os autores trazem de forma implícita a recursividade da aprendizagem e a interconexão de ideias, igualmente sugerido por [Sanford, Hopper e Starr \(2015\)](#).

Nessa acepção, acredita-se na potência dos espaços físicos e/ou digitais estrategicamente pensados para que o corpo docente experimente, teste, discuta e troque experiências acerca das possibilidades didáticas de práticas criadas/adaptadas pelos próprios professores.

Certamente criar esses espaços de experimentação pedagógica, além de ser um desafio, é também ao mesmo tempo uma oportunidade. Para tanto, os projetos políticos pedagógicos devem considerar os espaços formativos em que as propostas docentes que emergirão, em complemento àquelas propostas pela instituição, possam ser testadas, refinadas e discutidas. Costuma-se pensar apenas no sentido *top down* (da Instituição para os docentes) o projeto de desenvolvimento acadêmico. Contudo, defende-se, aqui, a importância de se considerar o aspecto *botton up* (dos docentes para a Instituição) na organização/construção de inovações nas práticas pedagógicas. Salienta-se, também, que se está falando de espaços físicos e/ou digitais, recursos e, principalmente, da “artesanilidade” do fazer docente.

Como salienta [Soares e Cunha \(2010\)](#), a docência é um trabalho artesanal de pensar estratégico. Assim sendo, não se pode usar a mesma régua para medir contextos diferentes.

### **As inovações educacionais pelo mundo!**

Assista ao vídeo e saiba mais sobre o que está sendo feito ao redor do mundo em inovação educacional. Da Estônia até Manaus, pode-se entender como as escolas podem se transformar.



**Fonte:** <https://www.youtube.com/watch?v=ITnosmfvUGo>

## 2- INOVAÇÕES NO ESPAÇO ESCOLAR: DO QUE ESTAMOS FALANDO

O conceito de inovação é abordado na perspectiva da prática pedagógica do professor, ou seja, nas ações que desencadeiam um ambiente favorável à aprendizagem. Diante disso, o espaço da sala de aula necessita ser um ambiente acolhedor, que favoreça a criatividade, a espontaneidade, o protagonismo e o diálogo. Logo, o docente precisa vivenciar nos espaços formativos a mesma dinâmica, visto que as mudanças relacionadas às práticas pedagógicas perpassam pela ação reflexiva do próprio professor.

Nessa perspectiva, verifica-se uma necessidade de mudança no modo como a formação docente é concebida, pois a “formação personalista e isolada pode criar experiências de inovação, mas dificilmente uma inovação da instituição e da prática coletiva dos profissionais. Um indivíduo isolado muda apenas a si mesmo; trabalhando juntos, muda-se a realidade” ([IMBERNÓN, 2012](#), p.103).

Assim sendo, processos novos e mudanças no fazer docente requerem interação entre pares. Por mais criativo que o professor seja, o compartilhamento e a “validação” (aqui entendida como avaliação de seus pares) contribuem, e muito, para o estabelecimento de alternativas de ensino. Quer dizer, a socialização e o compartilhamento dessas experiências permitem avançar na qualidade do processo educativo, visto que o professor é o responsável por organizar e conduzir situações de aprendizagem.

Nessa perspectiva, [Nóvoa \(1995; 2011\)](#), [Freire \(1996\)](#), [Imbernóm \(2009; 2012\)](#) e [Tardif \(2014\)](#) apontam para a necessidade de uma participação mais ativa dos docentes no percurso formativo, ou melhor, espaços formativos que permitam que os professores se identifiquem e consigam encontrar situações similares aos que eles enfrentam no dia a dia. Entende-se, portanto, que as possibilidades são construídas de forma colaborativa por meio de encontros

que permitam o compartilhamento de experiências e possibilidades de implementações didáticas.

Assim sendo, ratificam-se na fala dos autores as perspectivas dos autores que é preciso criar as condições para a construção do conhecimento, uma vez que a qualidade da aprendizagem depende, muitas vezes, dos contextos de aprendizagem e das competências pedagógicas do professor.

Nessa lógica, as tecnologias digitais ampliam, modificam e revolucionam a forma de se comunicar, de trabalhar, de realizar atividades relacionadas ao lazer e, inquestionavelmente, também os processos de aprendizagem.

Cria-se, por conseguinte, uma nova dinâmica de interação social, a qual impacta de modo significativo nas instituições de educação superior que estavam, até, então, com seus modelos consolidados. Contudo, as mudanças não devem ser somente em sua infraestrutura e organização curricular, mas principalmente na atuação do professor. É sabido que os cursos formadores de professores (graduação) estão vivenciando uma fase de transição, adaptando currículos e tentando dar conta das grandes demandas contemporâneas. Tendo em vista esse cenário, Gómez (2015) salienta que quanto mais complexo se torna o mundo, mais criativo é necessário ser, assim dizendo, é preciso aprender como aprender.

Por esse ângulo, o olhar para o currículo é importante e necessário, como afirma [Miguel Arroyo \(2013\)](#). No entanto, quando se reduz a discussão da formação docente unicamente ao currículo, como se ele pudesse dar conta de tudo, deixa-se uma lacuna na educação do professor formador, visto que no contexto de uma sociedade globalizada e conectada é imprescindível uma postura diferente daquela em que professor foi formado. Assim, o desafio de formar alguém diferente do que ele foi formado vai além de uma reforma curricular, necessária, mas não única.

Como já referido, as pessoas estão cada vez mais conectadas, e o contexto de *cibercultura* permeia as práticas

pedagógicas do professor, exigindo algumas ações que, até então, não eram contempladas no percurso formativo. O termo *cibercultura* remete a uma relação entre as tecnologias de comunicação, informação e a cultura, emergentes a partir da convergência informatização/telecomunicação na década de 1970. Trata-se, pois, de uma relação diferente entre tecnologias e sociabilidade, configurando a cultura contemporânea ([LÉVY, 1999](#); [LEMOS, 2002](#)).

Então, indubitavelmente, ensinar e aprender neste cenário é projetar para um contexto diferente. Em outras palavras, a velocidade e a complexidade em que ocorrem as transformações na sociedade estão demandando o desenvolvimento de competências humanas cada vez mais amplas e profundas. Nesse cenário, [Gómez \(2015\)](#) sinaliza três competências básicas para a era contemporânea, a saber:

- a) capacidade de utilizar e comunicar de maneira disciplinada, crítica e criativa o conhecimento e as ferramentas simbólicas que a humanidade foi construindo até os nossos dias;
- b) capacidade para viver e conviver democraticamente em grupos humanos cada vez mais heterogêneos, na sociedade global; e
- c) capacidade de viver e atuar autonomamente e construir o próprio projeto de vida. ([GÓMEZ, 2015](#), p. 77)

Assim sendo, evidencia-se que ensinar apenas conteúdos não é suficiente, pois o papel do professor é inspirar e criar condições no processo de significação dos conteúdos, ou seja, o ensino, o docente e os materiais são recursos que o aluno utiliza para o processo de aprendizagem ([MORAN, 2012](#)). O professor, na era digital, necessita propor ambientes e oportunidades que envolvam uma sala de aula com situações significativas e relacionadas com o

contexto real da sociedade, logo, contextos de incertezas, de colaboração, de complexidades e de engajamento.

Nesse viés, [Camargo e Daros \(2018\)](#), p. 21) destacam que o “engajamento do aluno em relação às novas aprendizagens é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para o exercício profissional”. A propósito, entende-se por **vivência** todas as ações não reflexivas sobre a prática; e toda vivência só se torna **experiência** quando o sujeito realiza uma reflexão sobre a ação. Portanto, o ato de pensar sobre as ações pode provocar mudanças profundas que desencadeiam reflexões sobre a próxima ação, o que resulta em experiências que pautam toda a ação subsequente.

Contudo, as experiências não são formadas por um contato simples do sujeito com a realidade. “O que aparece diante do professor são ações, ideias formadas por atitudes não imediatamente visíveis, cuja compreensão exige aprendizagens para serem percebidas, captadas, para que possam ser inseridas no contexto real da sua prática” ([TOZETTO; GOMES, 2009](#), p. 189). Daí a grande importância de os espaços formativos contemplarem o cotidiano escolar como alicerce para o desenvolvimento de competências relacionadas à docência.

Ademais, formar pessoas competentes e empreendedoras sempre foi um desafio educacional e de sociedade. A compreensão do conceito de competência na educação tem sido discutida de forma muito intensa nos últimos anos. Desde a [LDB](#) de 1996, as diretrizes curriculares para os Cursos Técnicos, Tecnólogos, Bacharelados e Licenciaturas contemplam o desenvolvimento de competências ([BRASIL, 1996](#)). O próprio [ENADE](#) e o [ENEM](#) também avaliam as aprendizagens por competências e, recentemente, a Base Nacional Curricular Comum ([BNCC](#)) da Educação Básica.

Na [BNCC \(2018\)](#), competência é definida como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes



e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, pelo exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Evidencia-se que o conceito de competência na educação brasileira alinha-se à ideia postulada por autores como [Perrenoud \(1999; 2000; 2002\)](#), [Allessandrini \(2002\)](#) e [Le Bortef \(2003\)](#), por exemplo, para os quais competência é o produto de uma aprendizagem.

Sobretudo, não se trata de uma definição linear; a concepção de competência apresentada por [Perrenoud \(2000; 2002\)](#) está inserida no contexto de uma visão sistêmica de constantes transformações. Assim sendo, dependendo da situação de aprendizagem que o professor estiver planejando, ele precisa mobilizar suas competências em prol do sucesso da ação a que se propõe. Na visão de [Allessandrini \(2002, p. 166\)](#), as competências são desenvolvidas de forma contínua e gradual, uma vez que “esse processo ocorre a partir de um diálogo interior, representado pelas relações intrapessoais, assim como pelas relações interpessoais, as quais implicam inserção e responsabilidade social”.

Entretanto, questionamentos referentes ao processo de desenvolvimento de competências são reflexões pertinentes para se trabalhar na formação docente continuada. Os autores [Zabala e Arnau \(2010, p.13\)](#) afirmam que é muito mais do que uma aprendizagem mecânica, já que uma das características fundamentais das competências “é a capacidade para agir em contextos e situações novas, e visto que as situações e os contextos podem ser infinitos”.

Percebe-se, então, que não existe uma metodologia para o ensino de competências, mas condições para que elas se desenvolvam. O que pressupõe uma abordagem que leve em consideração as situações reais do cotidiano da ação docente para ser estudada pelos próprios professores em qualquer nível de formação. Nessa acepção, Coll e Monereo (2010, apud [Behar, 2013, p. 25](#)) afirmam que “se começa a compreender a importância das competências a partir de uma perspectiva coletiva em vez de individual”.

Nesse sentido, o saber do professor está relacionado a ele, a sua identidade, a sua história, a sua experiência e nas interações com os demais atores no cotidiano escolar, conforme expõe [Tardif \(2014\)](#).

Desse modo, criar espaços de formação é incentivar a cultura do compartilhamento de saberes e experiências. Neste estudo, esses espaços, intitulados “**espaços de experimentação pedagógica**”, são compreendidos como ambientes físicos e virtuais estrategicamente pensados para que os professores tenham oportunidades de compartilhar suas aprendizagens, tirar dúvidas, aprender habilidades específicas, ter liberdade de criar e testar suas ideias. Semelhantemente, autores como [Nóvoa \(1995\)](#), [Libâneo \(2004\)](#) e [Hengemühle \(2014\)](#) sinalizam que a formação relacionada à docência não se constrói apenas por acumulação de cursos e de capacitações, e sim por meio de estudos, reflexões e discussões críticas sobre as práticas pedagógicas. Em suma, torna-se desafiador planejar espaços formativos que permitam uma reflexão-ação efetiva, ressignificando as ações nas instituições de ensino.

Sob essa ótica, o desafio neste estudo foi investigar os requisitos necessários a serem estrategicamente considerados no modelo de gestão pedagógica, pela escola, considerando os recursos tecnológicos (de maneira ampla), espaços físicos e digitais, formação docente daqueles que já estão trabalhando, no intuito de oportunizar aos professores possibilidades de criarem/testarem inovações nas práticas pedagógicas. Para tal fim, são necessários investimentos em espaços físicos diferenciados (plurimodais<sup>6</sup>), em recursos tecnológicos e, principalmente, na “artesanilidade” do fazer docente. A docência é um trabalho artesanal de pensar estratégico ([SOARES; CUNHA, 2010](#)), ou seja, uma habilidade que envolve visão e ação sistêmica.

---

6. Aqui entendidos como configuráveis em *layout* diferentes em função de estratégias metodológicas e dotados de recursos diferenciados. E, ao falar desses recursos, não nos referimos apenas a tecnologias digitais e, sim, ampla gama de materiais desejados ou construídos pelos docentes.

Artesanal é a atividade na qual o pensamento e a ação, a teoria e a prática não se separam. Nesse viés, compreender o conceito de artesanaria e, por conseguinte, a prática docente enquanto uma prática artesanal, requer uma formação docente que supere a mecanização técnica, rotineira e monótona de qualquer trabalho, porque incorpora a possibilidade de pensar e de sentir, procurando qualificar o fazer no sentido do prazer e da responsabilidade do trabalho bem feito, do compromisso na realização de uma obra. ([MACHADO; BARBOSA, 2018](#))

Nesse caso, as práticas pedagógicas envolvem um olhar estratégico em relação à transposição didática que o professor realiza no sentido de desencadear aprendizagens significativas para todos os envolvidos no processo. Evidencia-se que o professor é convidado a propor aulas diferenciadas, mais ativas e criativas; e se pressupõe que ele faça isso de forma orgânica. No entanto, as formações pedagógicas ofertadas pelas instituições, muitas vezes, replicam o mesmo formato/modelo que o professor utiliza, como palestras e oficinas em que o ministrante direciona o tempo todo. Para isso, modelos tradicionais de ensino, como a aula expositiva, exclusivamente, precisam ceder caminho a outras possibilidades.

[Tardif \(2014\)](#) destaca que antes mesmo dos professores começarem a ensinar, oficialmente, eles já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino em decorrência de toda a sua trajetória escolar. Além disso, e o mais importante, “muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo” ([TARDIF, 2014](#), p. 20). Dessa forma, os saberes construídos por meio da experiência profissional constituem os fundamentos que desencadeiam em práticas pedagógicas consolidadas e validadas. Portanto, promover espaços formativos que permitam vivenciar novas possibilidades, ancoradas no contexto social em que se

vive, contribuem para uma mudança significativa nas ações desenvolvidas pelo professor.

Nesse enfoque, [Imbernón \(2010\)](#), p.9) diz que “para a formação permanente do professorado, será fundamental que o método faça parte do conteúdo, ou seja, é tão importante o que se pretende ensinar quanto a forma de ensinar”. E, em tempos de *cibercultura*, faz-se necessária uma articulação entre teoria e prática, pois é por meio da análise da realidade vivida que emergem as experiências que tendem a qualificar a prática docente e, conseqüentemente, os processos de ensino e de aprendizagem.

Esse processo de formação atende a uma dimensão pedagógica dinâmica e deve levar em consideração a história de vida do professor, visto que, a partir do seu processo de formação, entrelaçado com as experiências coletivas, há a possibilidade de uma reflexão sobre novas práticas pedagógicas que desencadeiem uma formação diferenciada e pautada no exercício de reflexão-ação ([SACRISTÁN, 1999](#)).

Desse modo, cada nova experiência é uma oportunidade de transformação da prática docente. Para tal fim, é preciso “mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho” ([TARDIF, 2014](#), p.21). Isso implica uma capacidade de transformar em experiências significativas os acontecimentos cotidianos da prática pedagógica. Assim, essa prática deve estar em constante atualização por meio do estudo, da pesquisa e do compromisso de um processo de formação contínua ([FREIRE, 1996](#)).

Nesse mesmo sentido, [Nóvoa \(2011\)](#) destaca que o trabalho docente é complexo e, além das competências individuais, é necessário pensar num trabalho coletivo a fim de evoluir para um trabalho em equipe. Ademais, as mudanças precisam ocorrer em nível institucional e não somente isoladas por meio de alguns professores que despontam com ações mais significativas.

Pressupõem-se que, quanto mais complexos se tornam os processos de ensino e de aprendizagem, mais criativo é necessário ser para enfrentar os desafios da docência, considerando este contexto de mundo digital, cultura digital e emergência de uma educação digital. E, certamente, o desenvolvimento de competências relacionadas à fluência digital deve fazer parte do complexo processo de formação docente na atualidade.

Já é de senso comum que é preciso trabalhar de forma diferente daquela da formação inicial. Mesmo aqueles docentes jovens, nascidos na era da Internet, ainda recebem uma formação compartimentada e tradicional no sentido de vivenciar o uso de tecnologias digitais e recursos ofertados pela *cibercultura*. Muitas opções tecnológicas estão à disposição, e não são parte da formação docente, aliando-se a isso o fato de que o mundo digital, imerso na ubiquidade, requer cidadãos que saibam compartilhar, criar, remixar experiências e, para tal, não se podem potencializar essas possibilidades sem espaços adequados. Como já salientava [Lévy \(1999\)](#), o espaço físico não determina, mas condiciona. Ou seja, é preciso desenvolver atitudes estratégicas no planejamento docente e não apenas ensinar metodologias/técnicas específicas e, para tal, acredita-se no potencial/força dos espaços de experimentação pedagógica como agentes construtores dessas inovações. Se o professor experienciar, remixar, avaliar suas concepções ajustando-as à medida que observa seus efeitos, ele se transforma ao transformar o espaço de ação pedagógica, tradicionalmente centrado na sala de aula.

Entende-se, portanto, que é necessário haver espaços na instituição que permitam o compartilhamento de ideias, de experimentos e de propostas pedagógicas a partir do professor e, assim, promover uma cultura de colaboração e criatividade. Além disso, é notável entender que o erro é uma precondição para a criatividade e as experiências modificam as pessoas, logo, causam mudanças no fazer pedagógico.

Ademais, a evolução das tecnologias e, conseqüentemente, a sua entrada na vida das pessoas vem transformando significativamente o ser humano. A internet, por exemplo, tornou-se a principal plataforma que interliga as coisas e as pessoas com o mundo por meio de redes sociais, tecnologia de voz, tecnologia *mobile*, realidade virtual, realidades mistas, *games*, *e-books* entre outros. Inegavelmente, as tecnologias digitais estão mudando a forma como as pessoas trabalham, aprendem, se comunicam, se relacionam, se deslocam, entre outras possibilidades.

Nesse viés, a autora [Santaella \(2011\)](#) destaca em seu livro “Linguagens líquidas na era da mobilidade” que grande parte das invenções é constituída por tecnologias que potencializam a capacidade humana para a produção de linguagem. A autora apresenta cinco gerações tecnológicas que permitem entender o contexto atual, são elas:

- Tecnologias do reprodutível (primeira geração) - porque remete à era da reprodutibilidade técnica (jornal, foto e cinema), ou seja, a cultura da reprodução. Essa geração de tecnologias introduziu o automatismo e a mecanização da vida. A autora atribui ao leitor das linguagens da era da reprodução técnica o caráter da “movência”, já que ele folheia as páginas do jornal com diagramas de texto e imagens com o mesmo olhar alerta e descontínuo que lhe é exigido para a orientação entre os sinais, luzes e movimentos da grande cidade. As imagens que o olhar captura do interior dos trens e dos carros em movimento é similar ao das câmeras de cinema.

- Tecnologias da difusão (segunda geração) - intitulada como eletroeletrônica, isto é, cultura de massa (rádio e televisão).

- Tecnologia do disponível (terceira geração) - a cultura das mídias, tecnologias de pequeno porte para atender às necessidades mais segmentadas e personalizadas (fotocopiadoras, controle remoto, TV a cabo, videocassetes etc.).

- Tecnologia do acesso (quarta geração) - a cultura digital, o advento da internet. Além de ser um meio

de comunicação, remete às tecnologias da inteligência que alteram completamente as formas tradicionais de armazenamento, manipulação e diálogo com as informações.

- Tecnologia da conexão contínua (quinta geração) - a mobilidade, “é constituída por uma rede móvel de pessoas e de tecnologias nômades que operam em espaços físicos não contíguos” ([SANTAELLA, 2011](#), p. 20).

Nesse contexto, percebe-se que com o passar dos anos uma descoberta potencializa uma próxima e sempre em prol de maximizar a inteligência e a capacidade do homem evoluir e se reinventar. [Barrera \(2016\)](#), na mesma perspectiva, salienta que é necessário compreender as mudanças tecnológicas no contexto educacional, pois elas desconfiguraram a função pedagógica da escola. Isso porque a “única instituição de distribuição – e, portanto, de controle da distribuição – do conhecimento científico pela sociedade, perdeu seu monopólio, mantendo apenas a exclusividade das certificações ([BARRERA, 2016](#), p.154).

Se olhar para a escola com a lente tradicional, ou seja, como detentora do conhecimento, modelo que se perpetuou por muito tempo, entender-se-á a escola como instituição certificadora. No entanto, percebe-se que a escola vem assumindo um papel fundamental para o desenvolvimento de competências essenciais para o convívio em sociedade. Logo, compreende-se que são necessárias transformações na forma como se concebem os processos de ensino e de aprendizagem, e isso certamente perpassa pela formação docente.

A escola, mais especificamente, a sala de aula, seja ela virtual ou presencial, é um espaço pedagógico que possibilita a transformação das pessoas, uma vez que seu principal compromisso é com a formação de cidadãos. Desse modo, trabalhar com aprendizagem implica um contínuo processo de reflexão, visto que, para ensinar algo, é necessário rever o próprio modo de aprender e, conseqüentemente, o contexto social em que se está envolvido.

Nessa lógica, um dos grandes desafios é provocar uma ressignificação das práticas pedagógicas por meio da formação docente. Introduzir uma cultura de inovação no sentido de transformar as ações realizadas de forma contínua e coerente. Assim dizendo, para o professor realizar mudanças na sua prática, ele necessita de inspiração, de vivência e de repertório (leituras, diálogos, exemplos, conhecimentos, habilidades específicas, experiência, autonomia, entre outros aspectos).

A prática pedagógica carrega o saber fazer, o saber historicamente construído e os valores coletivos, pois replicam-se padrões de experiências compartilhadas ao longo da história. [Sacristán \(1999\)](#), p.73) destaca que “a prática é a cristalização coletiva da experiência histórica das ações, é o resultado da consolidação de padrões de ações sedimentados em tradição e formas visíveis de desenvolver a atividade”. Enfim, romper com as estruturas da ação perpassa pela formação docente aplicada ao contexto no qual ocorre a prática pedagógica.

Por certo, ressignificar o fazer docente exige mudanças profundas e necessárias que envolvem competências coletivas, visto que é preciso ressignificar o conceito de sala de aula e de escola construído historicamente. O surgimento do computador e da internet, tecnologias de acesso e de conexão, por exemplo, estão mudando a forma como o ser humano se relaciona com as pessoas e com as coisas, e, o mais importante, as tecnologias digitais estão permitindo o aprimoramento da inteligência humana e ampliando a percepção de mundo. Portanto, a sala de aula necessita incorporar um contexto diferente, já que habilidades intelectuais como memória, raciocínio lógico, processamento da informação, criação de relações e percepção estão sendo expandidas pelas tecnologias digitais.

As tecnologias digitais romperam as barreiras do espaço e do tempo e estão permitindo conexões com qualquer pessoa em qualquer lugar do mundo. Além disso,



instituíram um ritmo acelerado de mudanças que vêm alterando todas as formas estabelecidas de comunicação, de consumo, de relações sociais e de poder.

Isso, sem dúvida, pressupõe uma mudança significativa nas formas de ensinar, de aprender e de avaliar, na medida em que o contexto social mudou e com isso as práticas pedagógicas necessitam ser ressignificadas. Por conseguinte, selecionar e inserir competências nas matrizes curriculares e compreender a necessidade delas é importante, todavia a mudança necessita, essencialmente, ocorrer em nível formativo, ou seja, no modo como se concebe o papel da escola e, conseqüentemente, o processo de ensino.

Entende-se que a escola por muitos anos exercia um papel fundamental e quase que exclusivo de detentora do conhecimento. O acesso à informação era restrito e a escola, por meio do professor, proporcionava e determinava o que e como deveria ser aprendido. Ainda, os dados estavam disponíveis em livros e bibliotecas ou na memória de cada indivíduo. Contudo, as transformações sociais dos últimos anos vêm modificando esse cenário e democratizando o acesso e, mais do que isso, permitindo a produção e o compartilhamento da informação. Desse modo, evidencia-se que é preciso desenvolver competências para um futuro incerto, o que, segundo [Gómez \(2015, p. 93\)](#), “[...] requer o desenvolvimento de uma mente flexível, bem equipada, com capacidade de adaptação, iniciativa e tolerância para com a incerteza.” Assim, o contexto complexo e incerto exige do professor um repertório para além da capacidade de transmitir conteúdo; pressupõe saberes voltados à gestão do conhecimento, quer dizer, habilidades de pesquisar, selecionar, organizar, agrupar, sistematizar e compartilhar.

Nesse sentido, entende-se que a inovação pedagógica está ancorada nos contextos de aprendizagens que são estrategicamente planejados pelo professor. O resultado, pois, torna-se consequência do processo. Dessa maneira, a forma de olhar e intervir na realidade ganha novas dimensões.

E, indubitavelmente, o fomento do trabalho em equipe pelos estudantes, como também o planejamento interdisciplinar dos professores se tornam essenciais para que os espaços de experimentação possam ser oportunizados.

Outrossim, incorporar mudanças na prática pedagógica significa investir em formação docente que permita vivenciar possibilidades, pois são mudanças que envolvem elementos importantes no desenvolvimento de competências – as habilidades e as atitudes.

No contexto contemporâneo, na era digital, as necessidades são outras e o conhecimento passa a ser o alicerce para o desenvolvimento de competências. Além dos conhecimentos dos componentes curriculares, é necessário articular os saberes das áreas de conhecimento. Portanto, é preciso fomentar as reflexões coletivas, para que se possa avançar para um trabalho interdisciplinar e transdisciplinar, ou melhor, para efetivamente desenvolver competências. Esse processo é um exercício contínuo para que cada professor incorpore pequenas mudanças, diariamente, nas suas práticas pedagógicas, rompendo com a fragmentação dos conhecimentos específicos de cada componente curricular.

[Pombo \(2004\)](#) considera que a interdisciplinaridade é um processo que precisa ser vivido e exercido, uma vez que implica reciprocidade e substituição da concepção fragmentária por uma concepção unitária do ser humano. Ainda, é importante para que seja possível aproximar a escola das demandas locais, regionais, nacionais e, até internacionais, tomando como exemplo a pandemia da COVID-19, em que ficou evidente que nenhuma área específica ou disciplina consegue responder a uma situação tão complexa. São necessários estudos com especialistas de áreas distintas trabalhando de forma cooperada na busca de uma solução, no caso uma vacina, que seja capaz de imunizar as pessoas.

Além disso, o compartilhamento entre áreas de conhecimento, ideias, ações e expertises são fundamentais para fomentar o pensamento criativo e inovador, ou seja, ensinar como transformar problemas e diferenças de interesses em uma base de recursos criativos. Isso porque o conhecimento está no coração da inovação e, frequentemente, as inovações surgem nas fronteiras de diferentes áreas do conhecimento (IMBERNÓM, 2012; GÓMEZ, 2015).

Em suma, um indicador importante para oportunizar espaços de experimentação, para promover inovação nas práticas pedagógicas, envolve liberdade para dialogar, refletir, compartilhar experiências, ancorado em uma proposta pedagógica que potencialize um ambiente acolhedor, tendo em vista que os docentes vivenciarão etapas de aprendizagem distintas e suas fragilidades muitas vezes ficarão evidenciadas.

## **Resituar la pedagogía para afrontar la complejidad**

Assista ao vídeo e saiba mais.



**Fonte:** <https://www.youtube.com/watch?v=LgAGy8ROMjo>

### 3- MUDANÇAS E IMPACTOS NA GESTÃO EDUCACIONAL

São tempos de mudanças intensas e frequentes, impulsionadas pelos avanços tecnológicos que se agregaram ao cenário “presencial”. Isto é, aquele contexto em que se foi preparado para realizar atividades cotidianas e profissionais sofreu profundas transformações, principalmente quando da possibilidade de transição para um espaço virtual digital, criado pelo estabelecimento da rede internet. Nessa perspectiva, segundo [Ávila e Giraffa \(2020\)](#), p. 180),

a internet foi o grande elemento disruptivo que promoveu significativas mudanças na forma como nos relacionamos, consumimos e produzimos informação. Ela colocou no tecido social a opção da virtualidade como elemento complementar às tradicionais atividades presenciais.

Salienta-se também que, em 2020, surgiu um novo elemento estressante para o já conturbado cenário mundial: a pandemia da COVID-19. Com a impossibilidade da manutenção dos encontros presenciais, o Ministério da Educação ([MEC](#)) se manifestou por meio da [Portaria nº 343](#)<sup>7</sup> sobre a possibilidade de substituição excepcional das aulas presenciais por atividades em meios digitais, alternativa implementada por muitas escolas.

Dessa forma, as escolas que puderam optar pelos meios digitais introduziram recursos e metodologias, em caráter emergencial, como uma maneira de manter a operação escolar funcionando. Em outros termos, vivenciou-se uma situação complexa mundial que exigiu capacidades diferenciadas tais como criatividade, cooperação, colaboração, empatia, proatividade, fluência digital, entre outras, para propor soluções adaptadas aos

7. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 – Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>.

diferentes cenários, tanto em termos de infraestrutura como de experiência docente. Flexibilidade e adaptação viraram as palavras-chave no contexto pandêmico estabelecido.

Assim, apesar de aprender ou reforçar crenças preexistentes, mais do que ensinar conteúdos programáticos, é hoje necessário oportunizar contextos de aprendizagem que permitam o desenvolvimento de competências por meio de situações vividas no cotidiano. Participar de projetos que envolvam a pesquisa, por exemplo, como meio para a resolução de problemas, mobiliza saberes de diferentes áreas do conhecimento, além de habilidades e atitudes. Sob essa ótica, [Gómez \(2015, p. 155\)](#) destaca que “[...] a qualidade da aprendizagem depende definitivamente dos contextos de aprendizagem, porque os aprendizes reagem de acordo com a percepção que têm das demandas provenientes do contexto e das situações concretas às quais tem de responder”.

Nesse sentido, a pandemia potencializou a necessidade de se promover uma verdadeira mudança cultural na forma como conceber a formação docente inicial e continuada. As reflexões no âmbito teórico estão ocorrendo há muito tempo e apontando alternativas, no entanto a complexidade que envolve as mudanças de concepções e de comportamentos são desafiadoras. Isso porque implementar mudanças no âmbito das práticas pedagógicas significa alterar a cultura educacional estabelecida, ou seja, revisitar as concepções e crenças relacionadas aos processos de ensino e de aprendizagem, além dos comportamentos que são externalizados por meio das abordagens de ensino. Em outras palavras, é necessário compreender aonde se quer chegar e como fazer para chegar lá.

Nessa lógica, [Fullan \(2009\)](#) destaca a importância de comunicar com clareza o que se espera e o que não se espera em um processo de mudança educacional. Isso porque “o sucesso não significa apenas estar certo, mas envolver grupos e indivíduos diversos que provavelmente terão muitas versões diferentes sobre o que é certo ou errado”

([FULLAN, 2009](#), p. 47). A questão central do processo de mudança de cultura é o significado que ela representa para cada indivíduo e de como conduzir para que todos possam se apropriar e contribuir com o processo no sentido de evolução e não de revolução. A mudança de cultura interna, neste caso, referente às práticas pedagógicas de uma escola, ocorre no desenvolvimento das pessoas, nos processos, e se manifesta em atitudes e comportamentos.

Sendo assim, espaços formativos que possibilitem o compartilhamento de ideias e o planejamento são essenciais, visto que existem intencionalidades no fazer docente. Ter as melhores ideias não é suficiente, é importante ter coerência e sinergia com as demais áreas do conhecimento. O resultado do trabalho precisa encontrar significado no coletivo para que uma mudança cultural formativa, de fato, possa ocorrer e, o mais importante, de forma contínua.

A inovação das práticas pedagógicas reside nesta percepção cuidadosa e acurada dos contextos, da adaptação de metodologias, na seleção de recursos e no engajamento. Nesse sentido, referente ao último aspecto, o engajamento, ou seja, o sentimento de pertença e a identificação de sentido são fundamentais para que as mudanças possam ocorrer a longo prazo e de forma consistente. Consequentemente, desencadeia-se a motivação intrínseca que move o sentido da verdadeira mudança de atitude do professor ([FULLAN, 2009](#)).

Há basicamente dois tipos de motivação: a extrínseca e a intrínseca. A extrínseca está relacionada com os estímulos externos e, muitas vezes, condicionada por retornos positivos. Quando os estímulos deixam de existir, o interesse também deixa de ocorrer. No entanto, o que se deseja para uma prática pedagógica criativa é a motivação intrínseca, que está relacionada com os desejos internos e com o sentimento de pertença ([AMABILE, 1998](#)).

Certamente é um desafio para a gestão educacional, na medida em que o desenvolvimento profissional da docência é um processo de corresponsabilidade, ou seja, envolve

duas dimensões – uma institucional e outra individual de cada sujeito ([FULLAN, 2009](#); [CARVALHO, 2020](#)). A dimensão institucional demanda clareza, tempo, espaço e acompanhamento para que os objetivos formativos e educativos tenham significado. Portanto, saber introduzir como e aonde se quer chegar são ações estratégicas, desafiadoras e complexas para a equipe gestora.

Cada escola é única e nenhuma experiência servirá de modelo a ser seguido, são referências que ajudam a olhar para cada realidade e compreender o cenário formativo. Além disso, a dimensão que envolve o indivíduo impulsiona a verdadeira mudança, uma vez que “não existe nada que motive mais as pessoas a fazer mais investimentos de tempo, energia e comprometimento em algo que tenha importância” ([FULLAN, 2009](#), p. 61). Para tanto, são necessários investimentos no âmbito formativo, oportunizando momentos em que os professores possam discutir estudos de caso, planejar com seus pares, compartilhar ideias e experiências, sugerir atividades, projetos e ações.

Convém, portanto, destacar a necessidade de proporcionar capacitações no intuito de desenvolver habilidades específicas ao longo do processo, pois são vastas as possibilidades de recursos e de necessidades pontuais de cada área do conhecimento, o que faz com que o professor se sinta valorizado e, conseqüentemente, favorece na mudança de comportamento tão desejada. Isso porque as pessoas mudam suas atitudes quando experimentam situações positivas; melhor dizendo, a mudança de comportamento acontece principalmente quando as emoções estão envolvidas. Palavras de apoio e discursos inspiradores não são convincentes, ou pelo menos não por muito tempo, “é por isso que as pessoas precisam ganhar [novas experiências que funcionem] – ou algo aproximado – antes que acreditem poder ganhar. A experiência é o maior motivador” (KANTER, 2004 *apud* [FULLAN, 2009](#), p. 64).

Nesse sentido, os espaços de experimentação estão ancorados no princípio da experiência como base de transformação da prática pedagógica docente. Assim, Kanter (2004, *apud* [FULLAN, 2009](#), 58) aponta quatro tipos de ações necessárias para restaurar um nível de confiança e cooperação:

1. Conectar-se de maneiras distintas por meio do diálogo.
2. Fazer trabalhos importantes em conjunto.
3. Respeitar-se.
4. Demonstrar que todos fazem parte.

Com certeza, é um processo de construção coletiva em que todos estão aprendendo, e a gestão precisa estar atenta para captar as necessidades de alinhamento, porque todos precisam se apropriar e contribuir com o processo, sem perder de vista aonde se pretende chegar. [Fullan \(2009\)](#) sinaliza que implementar um processo de mudança educacional é um processo dinâmico, o qual envolve variáveis que interagem com o tempo, são elas – necessidade, clareza, complexidade e qualidade, visto que implicam o que as pessoas pensam, compreendem e realizam.

Nesse processo, criam-se satisfações e insatisfações, uma vez que as práticas pedagógicas estão correlacionadas com as condições de trabalho e as concepções de aprendizagens. Muitas vezes, ocorre uma dissonância entre o que a escola tem como objetivo educacional, descrito do Projeto Político Pedagógico, e a maneira como conduz o processo formativo para que tais objetivos sejam alcançados.

[Tardif \(2014\)](#) destaca que o ensino é uma atividade humana baseada em interações entre os sujeitos, trazendo consigo, inevitavelmente, a marca das relações que a constitui e, nesse mesmo sentido, [Fullan \(2009\)](#) diz que a interação com outras pessoas influencia a ação do professor, ou seja, novos significados, novos comportamentos, novas habilidades e novas crenças dependem muito de como os



professores estão trabalhando, se é de forma isolada ou compartilhada.

Daí a importância de desenvolver espaços de experimentações que possibilitem aos professores ter a liberdade, a partir das diretrizes de trabalho construídas com clareza, de criar e propor ações que transformem a realidade. São caminhos complexos de serem trilhados, visto que a formação docente precisa contemplar muito mais interatividade, flexibilidade e dinamismo. Além disso, as mudanças relacionadas às práticas pedagógicas começam a fazer sentido quando os resultados do trabalho repercutem no desempenho do estudante.

Não são mudanças superficiais e transitórias, são processos de mudança que precisam ser internalizados, vivenciados e revisitados para que possam fazer sentido. Estabelecer uma aprendizagem ativa do conhecimento significa uma transformação de como se concebe o currículo, os processos de ensino e de aprendizagem, a avaliação, a organização escolar e, fundamentalmente, o papel docente.

Sob essa ótica, [Gómez \(2015, p.103\)](#) destaca que “a transformação da cultura, enraizada em crenças e em hábitos, requer método e estratégias que incluam, de forma contínua e convergente, a pesquisa e a ação, a prática e a reflexão”. Por isso, são necessários EEP que permitam um processo de desenvolvimento de competências relacionadas à docência a partir da realidade de cada escola. Os hábitos reproduzem práticas pedagógicas historicamente assumidas e interiorizadas, as quais precisam ser revisitadas, discutidas e modificadas.

Portanto, o investimento na formação docente continuada, por meio dos EEP, apresenta-se como uma estratégia de sistematização dos processos de mudanças. Indubitavelmente, oportunizar encontros formativos a partir das situações do cotidiano do professor são ações que permitem a transformação cultural tão desejada.

## O Lugar da Experiência na Formação de Professor@s

Assista ao vídeo e saiba mais sobre o lugar da experiência na formação docente.



**Fonte:** <https://www.youtube.com/watch?v=nZANojInB9k>

## 4- A EXPERIMENTAÇÃO COMO APOIO FORMATIVO PARA DOCENTE

Em fevereiro de 2019, ao assumir função na equipe pedagógica da escola, observamos, nas primeiras reuniões gerais com os professores, a necessidade de organizar um plano de ação voltado para a formação docente.

Dessa forma, iniciou-se um processo de diálogo com os professores no intuito de compreender as demandas e juntos alinhar ações para qualificar os processos de ensino e de aprendizagem. Assim sendo, o ano de 2019 foi de estudo e compreensão da dimensão pedagógica em todos os níveis de ensino da escola, sendo adotados dois indicadores importantes – qualificação docente e desenvolvimento da aprendizagem estudantil.

No âmbito do contexto educacional, nessa época, a escola atendia em torno de novecentos alunos ao todo (porte médio) e a equipe pedagógica da escola era formada pela direção, vice-direção, uma supervisão educativa, duas coordenações pedagógicas, duas orientadoras educacionais e demais setores pedagógicos que auxiliavam todo trabalho educacional. As coordenações pedagógicas eram responsáveis por dois segmentos de ensino cada:

- Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

As reuniões pedagógicas com os professores ocorriam de forma quinzenal, nas quartas-feiras ao final da tarde, com duração de uma hora. As coordenações pedagógicas conduziam as reuniões com seus respectivos segmentos de ensino.

Ainda em 2019, nas primeiras reuniões, os professores relataram como as formações pedagógicas aconteciam; o planejamento e o acompanhamento do trabalho docente. Os relatos eram carregados de reclamações, sinalizavam que

as propostas não tinham continuidade e os objetivos não estavam claros. As reuniões pedagógicas eram utilizadas para recados e informações relacionadas à organização geral da escola e, ainda, as formações docentes desconectadas com a realidade da sala de aula.

No que diz respeito à formação docente, mais especificamente, os professores relataram que estavam estudando o planejamento para o desenvolvimento de competência com uma consultora externa e que não estava sendo produtivo. Sugeriram a possibilidade de seguir com os estudos, mas com outro formato. Além disso, falas como “sempre foi assim”, “não adianta falar porque nossas sugestões nunca são consideradas, “já falamos várias vezes isso”, entre outros comentários, foram evidenciadas.

Foi então que se iniciou um processo de mudança relacionado ao trabalho docente, utilizando como princípio as quatro ações apontadas por Kanter (2004, *apud* [FULLAN, 2009](#), 58). Dão elas:

1. Conectar-se de maneiras distintas por meio do diálogo.
2. Fazer trabalhos importantes em conjunto.
3. Respeitar-se.
4. Demonstrar que todos fazem parte.

A partir disso, estabeleceu-se uma relação de diálogo importante, visto que as reclamações começaram a ser colocadas em pauta, a fim de se transformarem em ações para mudar a realidade. Havia, como já referido, dois indicadores como base – qualificação docente e desenvolvimento da aprendizagem estudantil, contudo nenhuma ação associada a eles, até então.

As reuniões dos meses de março e abril de 2019 foram importantes para estabelecer uma relação de confiança e cooperação, que demandou sensibilidade para lidar com as inseguranças e inquietudes do grupo. Nesse sentindo, conversou-se sobre buscar um *feedback* do trabalho docente na perspectiva do estudante. Indicou-se o primeiro trabalho

coletivo de construção da proposta que desencadeou em uma ação de autorreflexão das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos próprios professores.

A partir da sugestão dos professores de ouvir os estudantes, a coordenação pedagógica se comprometeu a apresentar uma proposta para que grupo pudesse avaliar e fazer os ajustes. Na reunião seguinte, primeira quinzena do mês de abril, apresentou-se a proposta de trabalho que se constituía em um processo de diálogo com os estudantes, produção de dados, elaboração e execução de ações, a saber:

1º momento: a coordenação pedagógica e a orientação educacional entrariam em todas as turmas<sup>8</sup> para conversar com os estudantes sobre o processo de aprendizagem e, no final da conversa, solicitariam o preenchimento de um formulário online com questões referentes à sala de aula.

2º momento: a coordenação pedagógica organizaria os dados em um relatório para facilitar o estudo dos resultados e compartilharia com os professores.

3º momento: os professores analisariam os resultados.

4º momento: a coordenação pedagógica construiria ações junto aos professores para qualificar a formação docente e melhorar o desempenho relacionado à aprendizagem estudantil.

5º momento: a coordenação pedagógica e a orientação educacional retomariam o diálogo com os estudantes no intuito prepará-los para participar do Conselho de Classe do 2º trimestre.

6º momento: seria realizada a avaliação do processo implementado para ajustar as ações subsequentes.

Na reunião, os professores ouviram atentos a proposta e sugeriram de intitulá-la “Conselho Participativo”, na medida em que se estava caminhando para um processo de construção coletiva importante. Acordou-se que as perguntas do questionário seriam elaboradas pelos próprios

---

8. 9 turmas dos Anos Finais e 7 turmas do Ensino Médio.

professores, visto que sinalizaram que os alunos não estariam prontos para realizar uma avaliação crítica dos processos de ensino e de aprendizagem e não gostariam de serem expostos. Ainda, sugeriram que não fosse realizado um Conselho de Classe participativo, ou seja, com a presença dos líderes de turma, sem antes realizar um processo formativo com esses representantes.

Naquele momento, optou-se por acolher as sugestões dos professores, a fim de fortalecer os elos de cooperação do trabalho coletivo. Assim, avançou-se com as ações propostas, mas sem efetivamente os estudantes participarem da reunião do Conselho de Classe, como previsto. Alguns professores sinalizaram que nunca tinham elaborado ou respondido um questionário com questões relacionadas à gestão da sala de aula e sugeriram a possibilidade de a coordenação pedagógica enviar alguns exemplos. Organizou-se, então, as reuniões seguintes para a elaboração do questionário, disponibilizando-se também materiais para auxiliar na sua produção.

Estrategicamente, os professores foram divididos por área de conhecimento, em salas de aulas diferentes, para que pudessem discutir e construir sua versão preliminar do questionário. A divisão dos professores por área de conhecimento ocorreu no intuito de fortalecer o trabalho coletivo por meio da escuta, do diálogo e da reflexão. O resultado final, o formulário, foi uma construção coletiva que repercutiu de forma positiva no grupo, pois todos puderam contribuir.

Na sequência, durante o mês de maio, ocorreram os encontros com as turmas, com duração de dois períodos<sup>9</sup> de aula, e o preenchimento dos formulários por parte dos alunos. Na primeira semana de junho, os dados foram organizados em uma planilha por turma e disponibilizados para os professores iniciarem o processo de leitura e análise.

---

9. Cada 50 min. constitui um 1º período de aula.

Os resultados foram explorados nas reuniões pedagógicas seguintes, no intuito de estudar o perfil dos estudantes e compreender como eles estavam percebendo as aulas dos professores e, conseqüentemente, avançar no processo de qualificação docente. Desse modo, as mudanças das práticas pedagógicas começaram a ser estudadas e sistematizadas em formato de ações, a partir de então, em um processo de diálogo e construção coletiva importante.

Em relação aos estudantes, organizou-se uma agenda de encontros formativos com as turmas no segundo semestre de 2019, com o objetivo de promover o protagonismo estudantil e a formação de lideranças positivas, conforme os professores sinalizaram. Para tanto, foram utilizados os períodos de aula dos professores regentes<sup>10</sup> de turma, visando integrar as ações desenvolvidas na escola. Nesse sentido, a orientação educacional planejou e executou as ações.

Em relação às práticas pedagógicas, foi possível evidenciar elementos importantes na perspectiva dos estudantes, os quais foram discutidos com os professores, conforme Quadro 1.

Quadro 1 - Relatos dos estudantes referentes às práticas pedagógicas

**Aulas mais dinâmicas/mais divertidas** – exemplo que a “sora” [...] fez foi bem legal e eu lembrei dela na hora de estudar pra prova, saber explicar melhor as atividades e não só tacar coisa no livro, trazer folhinhas COLORIDAS. (Estudante dos Anos Finais EF)

Brincadeiras e **atividades participativas**, como “competições” ou jogos que estimulem o nosso estudo. Como no *Kahoot*, que a professora [...] usou uma vez, foi muito divertido. (Estudante dos Anos Finais EF)

Acho que a gente deveria ter mais **aulas participativas ou aulas mais criativas**, porque as aulas acabam sendo sempre a mesma coisa e isso acaba enjoando. (Estudante dos Anos Finais EF)

10. Regência – na escola cada turma tem um professor de referência que desempenha um papel de mediador da turma na resolução de conflitos e no acompanhamento do desempenho da aprendizagem.

Bom, eu acho que poderiam ter mais **aulas participativas**, que fazem algo divertido para a gente aprender como brincadeiras ou **sair da sala e ir para o pátio**. (Estudante dos Anos Finais EF)

Mais **aulas práticas e participativas** e acho que seria legal ter uma aula de um grupo de alunos sendo professores, até mesmo para alguns entenderem como é a visão e o lugar do professor em meio das conversas paralelas, acho que é uma forma mais divertida do aluno ter incentivo para estudar para dar uma aula legal. (Estudante dos Anos Finais EF)

**Trabalhos em grupos** que nós podemos escolher o nosso grupo, porque, como já sentamos separados, acho que trabalhos em grupos seria uma boa opção. E alguns trabalhos sem ser como provas, porque ficamos quatro horas sentados com a “bunda” na cadeira sem levantar. E também **trabalhos ao ar livre**. Fazer mais trabalhos tipo **maquetes, cartazes, teatro, trabalhos em grupos**, porque eu acho que assim a gente **pesquisa mais sobre as matérias**. (Estudante dos Anos Finais EF)

Não, eu acho que as **aulas** podiam ser **mais interativas** tipo uma **atividade na rua**, pois as aulas estão muito chatas. Poderíamos **mexer mais nos notebooks**, vir mais para informática. (Estudante dos Anos Finais EF)

Acho que eles tinham que **focar na tecnologia com jogos educativos, filmes músicas...** um dia a professora [...] mostrou um jogo pra gente que era um *Quiz online* onde quem mais acertava ganhava um prêmio (um pirulito). (Estudante dos Anos Finais EF)

**Aulas mais práticas, com mais aulas ao ar livre, visitas a museus** ou a outros lugares que acrescentariam e que tenham a ver com a matéria estudada em aula. (Estudante dos Anos Finais EF)

**Usar mais a tecnologia que a escola oferece** a favor deles (*notebook, laboratório, tabletes etc.*) (Estudante do Ensino Médio)

Gostaria que houvesse maior **independência do aluno para o seu aprendizado**, um ensino em que o **aluno** fosse **mais ativo**. Também gostaria que a nossa **criatividade para resolver problemas fosse mais estimulada**, assim como maior variedade de habilidades. (Estudante do Ensino Médio)



Ter um **ensino mais amplo que permita o aluno a pensar, a refletir, a explorar a sua criatividade**, preparando-o principalmente para a vida fora da escola. (Estudante do Ensino Médio)

**Vídeos, demonstrações e situações cotidianas**, pois sempre que o aluno consegue visualizar a matéria fora de uma folha, consegue assim compreender e memorizar as aulas dadas. (Estudante do Ensino Médio)

Eu gostaria de **métodos diferenciados** que envolvessem outras partes da educação. **Teatro, dança, apresentações, sarau literário** e muitas outras coisas. Poderiam criar **clubes de estudo ou de educação financeira e administrativa de lares, jornal da escola** etc. Poderíamos ter **professores mentores** de matérias específicas e **orientação profissional** nas aulas finais. (Estudante do Ensino Médio)

**Saídas de campo e aulas mais práticas**, é exaustivo sentar e escutar alguém falar 50 minutos sobre algo super desinteressante, há maneiras de tornar tudo menos chato. Gostaria de ter tido o musical que o atual primeiro ano tem. (Estudante do Ensino Médio)

Os professores têm uma vasta gama de acesso na escola. Na minha opinião, o que **falta é criatividade** da parte deles, tenho consciência de que o trimestre gira em torno das provas, mas assim boa parte das aulas é um ciclo: o professor chega, abrimos o caderno, ele passa o conteúdo no quadro, nós copiamos. É sempre assim, é muito difícil encontrar aulas diferentes, por exemplo: o [...], as aulas dele são SEMPRE muito criativas. Muitas vezes o ciclo é o mesmo, mas ele muda a aula propondo pequenos debates entre os conteúdos e diversas outras coisas que acrescentam. (Estudante do Ensino Médio)

A **sala de aula** precisa ser um **lugar aonde queremos ir**, que seja **aconchegante** e **acolhedora**, que **faça sentindo**. (Estudante do Ensino Médio)

Fonte: Documento interno da escola (2020)<sup>11</sup>

Por conseguinte, os professores concordaram com os apontamentos dos estudantes e afirmaram desejar planejar aulas em um formato mais dinâmico, explorando mais os recursos tecnológicos e que realmente envolvessem os

11. Relatório disponibilizado para elaboração do diagnóstico desse estudo.

alunos. No entanto, também sinalizaram que se sentiam inseguros e com medo de não desenvolverem todos os conteúdos ao longo do ano letivo e, conseqüentemente, isso repercutir no desempenho nos vestibulares e demais avaliações externas.

Dessa forma, evidenciou-se a necessidade de aprofundar os estudos relacionados ao desenvolvimento de competências a partir dos EEP, pois o processo de mudança das práticas pedagógicas perpassa pelas concepções de ensino e de aprendizagem institucionalizados.

Salienta-se, nesse caso, que a escola possui uma matriz curricular para o desenvolvimento de competência, elaborada em parceria com as demais escolas da rede de ensino na qual está inserida. Assim, organizou-se a continuação dos estudos, dividindo os professores por área de conhecimento para aprofundar as competências necessárias de cada componente curricular e da área de conhecimento.

Esses estudos ocorreram durante três meses - agosto, setembro e outubro, durante os quais foi possível perceber que houve interpretações distintas relacionadas ao objetivo proposto. Enquanto alguns professores analisaram os documentos, pesquisaram sobre as temáticas, discutiram o planejamento com os colegas e registram ações que poderiam ser desenvolvidas com a sua respectiva área de conhecimento, outros copiaram e colaram as competências, organizando-as em trimestres.

A partir dessa experiência, estrategicamente, optou-se por envolver ainda mais os professores no planejamento pedagógico de 2020, para que todos pudessem contribuir e internalizar as diretrizes de trabalho. Em fevereiro de 2020, na Jornada Pedagógica<sup>12</sup>, elaborou-se um cronograma das

---

12. A Jornada Pedagógica consiste em uma semana de formação pedagógica com palestras, oficinais e momentos de planejamento. Normalmente, ocorre uma semana antes do início das aulas/ano letivo.

reuniões pedagógicas do primeiro semestre, com pautas formativas e de planejamento, conforme Quadro 2, a saber:

Quadro 2 - Cronograma das reuniões pedagógicas do 1º semestre

| DATA          | PAUTA                                                                                                                                             |
|---------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 10/02 a 14/02 | Jornada Pedagógica                                                                                                                                |
| 19/02         | Planejamento do 1º trimestre (saídas de estudos, cronograma de avaliações e projetos)                                                             |
| 26/02         | Planejamento do 1º trimestre (planejamento por área de conhecimento e alinhamento das ações interdisciplinares)                                   |
| 11/03         | Planejamento por Área de Conhecimento                                                                                                             |
| 18/03         | Capacitação – livro didático e recursos digitais (com especialista em tecnologia educacional da editora do material didático adotado pela escola) |
| 01/04         | Formação docente – Desenvolvimento de competências (encontro para compartilhar experiências)                                                      |
| 15/04         | Inclusão (planejamento por área de conhecimento)                                                                                                  |
| 13/05         | Planejamento por Área de Conhecimento (análise das fragilidades e planejamento de ações)                                                          |
| 20/05         |                                                                                                                                                   |
| 27/05         | Formação docente – Desenvolvimento de competências (encontro para compartilhar experiências)                                                      |
| 03/06         | Inclusão (estratégias metodológicas)                                                                                                              |
| 17/06         | Planejamento por Área de Conhecimento (alinhamentos e estratégias metodológicas)                                                                  |
| 24/06         |                                                                                                                                                   |
| 01/07         | Análise de desempenho dos estudantes e planejamento de ações (pós conselho de classe e por área de conhecimento).                                 |

Fonte: Documento interno da escola (2020)

Contudo, na segunda quinzena do mês de março de 2020, no intuito de conter a pandemia da COVID-19 e preservar a saúde de todos, as redes de ensino do Brasil suspenderam suas atividades presenciais em caráter

emergencial. Com isso, todo o planejamento precisou ser revisto e ajustado para um novo contexto que se estabeleceu para as instituições de ensino.

Diante disso, a escola optou por utilizar a plataforma [Google Classroom](#), a fim de continuar ofertando o ensino na modalidade remota para todos níveis, uma vez que já a utilizava como apoio às aulas presenciais há cinco anos. Mesmo assim, foi necessário organizar, de forma muito rápida, capacitações em relação a todos os recursos disponíveis, na medida em que cada professor tinha um nível de conhecimento diferente acerca dessa plataforma.

A partir de então, foi necessário integrar as ações em andamento com os objetivos da pesquisa e conduzir o processo de mudanças das práticas pedagógicas por meio dos espaços de experimentação pedagógicos. Para tanto, foi organizado um plano de ação com as diretrizes de trabalho e, com a pandemia da COVID-19 ganhando força, foi necessário conduzir todas as ações de forma virtual.

Por fim, para o estudo desta investigação, escolheu-se acompanhar o processo formativo com os professores dos Anos Finais do EF e Ensino Médio, tendo em vista que foi o grupo de professores que a pesquisadora acompanhou de forma mais intensa. Sendo assim, o perfil dos participantes da pesquisa-ação contemplou 8 professoras e 11 professores, totalizando 19 docentes, durante o período de março a dezembro de 2020.

## 5- O PROCESSO DE MUDANÇA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O desafio de ressignificar a prática pedagógica se potencializou com a migração das atividades presenciais para o virtual, na medida em que foi necessário estudar o que de fato era essencial e possível desenvolver remotamente com os recursos tecnológicos disponíveis. Nesse caso, essa situação de emergência exigiu da equipe pedagógica e dos professores uma atitude diferente do convencional, visto que se estava lidando com um contexto complexo, nunca vivenciado antes. As demandas eram as mesmas, mas em uma conjuntura diferente, a qual exigiu ações e adaptações didáticas imediatas.

Portanto, foi necessário administrar o medo, a ansiedade e as interrogações, exercitando a escuta e o diálogo de forma constante. Com as mídias noticiando o aumento diário no número de infectados e, conseqüentemente, o número de mortes, a preocupação com a saúde mental, emocional e física de todos se tornou algo recorrente. Nesse sentido, partiu da equipe pedagógica o movimento de acolher o corpo docente e administrar um cenário de incertezas de forma colaborativa.

Para a equipe gestora se tornou um desafio ainda maior, pois além da missão de orientar e sistematizar as diretrizes de trabalho, havia a necessidade de continuar avançando na qualificação dos processos de ensino e de aprendizagem. Nessa perspectiva, organizou-se um novo planejamento com ações voltadas para a presente realidade, sendo os professores os principais parceiros nessa construção.

Nesse contexto, as aulas presenciais foram suspensas no dia 18 de março e retomadas na modalidade remota a partir o dia 24 do mesmo mês, conforme orientações governamentais. Para tanto, os horários de aula foram adaptados ao longo das 30 semanas de atividades remotas,

conforme Quadro 3, uma vez que houve o retorno, de forma presencial, a partir da semana 31, ou seja, a partir do dia 09 de novembro.

Quadro 3 - Horário de aula Anos Finais EF e Ensino Médio

| SEMANA         | PLATAFORMA UTILIZADA                  | HORÁRIO DE AULA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|----------------|---------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Semana 01 e 02 | <i>Google Classroom</i>               | Sem aulas síncronas. Os materiais e as atividades foram postados nas salas de aulas virtuais. Os professores de cada componente curricular divulgaram no Mural do <i>Google Classroom</i> os horários dos plantões de dúvidas.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Semana 03 a 08 | <i>Google Classroom e Google Meet</i> | <p>A partir da semana três, iniciaram-se as aulas online conforme os períodos semanais, a saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 3 a 5 períodos =&gt; 2 aulas virtuais por semana.</li> <li>• 1 e 2 períodos =&gt; 1 aula virtual por semana.</li> </ul> <p>Obs.: leituras, exercícios e produções semanais foram postadas no <i>Google Classroom</i> para compor o restante da carga horária semanal.</p>                                                                                                                                                                                                         |
| Semana 09 a 30 |                                       | <p>A partir da semana nove, ampliou-se mais um período por semana para os componentes curriculares com mais de três períodos semanais, a saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 3 a 5 períodos =&gt; 3 aulas virtuais por semana (1 período foi destinado <u>para dúvidas e resoluções de exercícios extras. No Ensino Médio, o período foi explorado com questões do ENEM/Vestibular.</u></li> <li>• 1 e 2 períodos =&gt; 1 aula virtual por semana.</li> </ul> <p>Obs.: leituras, exercícios e produções semanais foram postados no <i>Google Classroom</i> para compor o restante da carga horária semanal.</p> |

|                   |                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|-------------------|---------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Semana<br>31 a 33 | <i>Google Classroom, Google Meet e presencial</i> | <p>Reinício das aulas presenciais com os estudantes no colégio e transmissão simultânea via <i>Google Meet</i> para os estudantes que optaram por continuar na modalidade dos estudos domiciliares.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- As atividades avaliativas foram realizadas via <i>Classroom</i> para evitar compartilhamento de materiais e, assim, o professor e o aluno terem o registro das entregas.</li> <li>- Todas as dúvidas, retornos de atividades e combinações foram realizadas durante as aulas.</li> <li>- Todas as aulas foram gravadas e disponibilizadas no <i>Classroom</i>. O professor teve autonomia para gerenciar os momentos de início e término das gravações, priorizando os instantes das explicações dos conteúdos.</li> <li>- O horário de aula retornou para a versão do início do ano letivo (anterior à pandemia) – 7h30min às 12h   12h50min.</li> </ul> |
|-------------------|---------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: a autora (2021).

Ademais, foi organizado um documento intitulado “Roteiro de Estudos Domiciliares”, com o objetivo de orientar o estudante e assessorar os pais para acompanharem o processo de aprendizagem dos filhos. Optou-se, ainda, por otimizar, em um único documento, duas funcionalidades importantes – o planejamento docente e as orientações na organização dos estudos, visto que na modalidade de estudos não-presenciais são necessários roteiros para orientar o aluno, já que ele precisa ter claro o que se espera dele.

Desse modo, o “Roteiro de Estudos Domiciliares” se constituiu em um documento com uma capa identificando o colégio, os dados do componente curricular, mensagem de boas-vindas, objetivos do conhecimento e habilidades, materiais de estudos, atividades, comunicação e dicas/curiosidades. Nas primeiras semanas, o roteiro era publicado no *Classroom*, de forma semanal, passando posteriormente para publicação quinzenal.

Além disso, as entregas das atividades permitiram diagnosticar como os alunos estavam aprendendo, conhecer suas principais dúvidas e evidenciar a organização pessoal de cada um em relação à sistematização do que foi solicitado. Da mesma maneira, nas aulas online, o professor teve a possibilidade de interagir de forma síncrona para verificar e acompanhar o desenvolvimento dos objetivos de conhecimento estabelecidos por meio do chat e de forma oral.

Os estudantes com dificuldades de aprendizagens ou de acesso às plataformas receberam prazos mais estendidos para a conclusão das atividades e trabalhos. Similarmente, foram estabelecidas combinações e adaptações adequadas aos alunos de inclusão, promovendo, desse modo, acessibilidade pedagógica a todos.

Em relação à formação docente, foram determinadas reuniões semanais de uma hora, nas quartas-feiras, para alinhamentos, planejamento e formação docente. Isto é, as aulas na modalidade remota desencadearam um processo formativo urgente, visto que cada professor tinha um domínio distinto referente às tecnologias digitais. Nesse sentido, o planejamento com as ações, construído ao longo das semanas, bem como as reuniões semanais contribuíram para fortalecer as mudanças formativas idealizadas. Seguramente, sistematizar reuniões semanais para planejar as ações seguintes e potencializar o compartilhamento de experiências fortaleceria o trabalho coletivo, permitindo que a coordenação pedagógica pudesse acompanhar de forma muito mais próxima o trabalho de cada professor.

Nessa lógica, iniciou-se o primeiro plano de ação referente à formação tecnológica voltada aos recursos da plataforma da Google. Em reunião, optou-se pela elaboração dos tutoriais, via vídeo, pelo próprio setor de tecnologia da escola e com os professores que dominassem algum recurso. Foi criada, para isso, uma pasta no Drive, no qual foram compartilhados os vídeos tutoriais, segundo cada professor sinalizava dificuldade nos recursos. Os



vídeos abordaram temas desde a criação de organização da sala virtual por tópicos, criação de formulários, criação de rubricas, entre outros.

Outrossim, a criação dos vídeos tutoriais foi uma estratégia importante adotada pelos próprios professores. Embora houvesse vários tutoriais disponíveis na internet e no próprio [YouTube](#), optaram por elaborá-los de forma personalizada e específica, conforme a necessidade. Ou seja, ao questioná-los em relação à possibilidade de aproveitar os materiais prontos e disponíveis, argumentaram que os materiais elaborados pelos colegas eram mais específicos, diretos e com dicas de aplicabilidade, pois conheciam a realidade da escola. Além disso, a liberdade de conversar diretamente com quem elaborou o tutorial foi deveras importante para o grupo.

Certamente, a escuta realizada e a liberdade de construir uma caminhada formativa a partir da realidade dos próprios professores desencadearam uma dinâmica de compartilhamento de ideias e possibilidades significativas para o grupo. Isto é, os professores sentiram-se pertencentes àquele espaço e, aos poucos, começaram a socializar suas angústias de forma mais tranquila, via troca de mensagens em grupo de [WhatsApp](#)<sup>13</sup> (criado durante o período de pandemia para facilitar a comunicação entre a equipe de professores e a equipe pedagógica).

Evidencia-se, portanto, que os EEP começaram a ser incorporados na dinâmica de trabalho do dia a dia e fazer sentido para os professores. Compartilhar as dificuldades e as formas de superação permitiu avançar de forma importante na construção de uma mudança cultural na escola voltada à formação docente. Nessa lógica, [Fullan \(2009\)](#) e [Gómez \(2015\)](#) sinalizam a necessidade de a equipe gestora promover espaços acolhedores, de escuta e de

---

13. WhatsApp é um aplicativo que permite o envio de mensagens de texto e áudio de forma instantânea, chamadas de voz e vídeo para smartphones. Além disso, é possível compartilhar imagens, vídeos e documentos em vários formatos.

incentivo para que todos se sintam pertencentes, e o mais importante, contribuindo no processo de mudança.

Sem dúvida, o medo de não saber fazer, os improvisos e os erros fazem parte do processo de aprendizagem do professor também. Entretanto, conduzir esse processo formativo exige da equipe gestora um acompanhamento muito próximo para compreender as necessidades individualizadas e potencializar no coletivo o que agrega valor ao grupo. Em 2019, por exemplo, as tentativas de observação de aula, por parte da coordenação pedagógica, geravam um desconforto muito grande nos professores. Já em 2020, a partir de um trabalho de parceria, as observações das aulas começaram a ganhar outro sentido.

Seguramente, a pandemia potencializou o que a escola tinha de melhor e também o que precisava de atenção. Desse modo, a oportunidade para ressignificar o trabalho pedagógico se apresentou de muitas formas, e o fato de já se ter iniciado implementação dos EEP em 2019 colaboraram para todo o processo de mudança planejado e também auxiliaram no tratamento das adversidades que foram surgindo ao longo desse percurso.

Nesta perspectiva, as temáticas de estudo voltadas para a formação tecnológica foram definidas junto aos professores. Desse modo, estabeleceram-se algumas ações de trabalho de forma coletiva, a saber:

- realizar reuniões semanais para subsidiar o planejamento de aula;
- promover formações pedagógicas com temáticas relacionadas às demandas sinalizadas pelos professores;
- acompanhar o planejamento docente por meio dos roteiros de estudos e das observações de aula;
- realizar *feedback* trimestral do trabalho docente.

Destaca-se que a escola, até então tinha como diretriz realizar reuniões pedagógicas de forma quinzenal com todos os professores do Fundamental II e Ensino Médio juntos.

Com a pandemia e a implementação dos EEP acordou-se em realizar as reuniões de forma semanal para fomentar o diálogo e subsidiar o planejamento de aula do professor.

As primeiras reuniões foram pautadas pelas incertezas da pandemia e a dificuldade de ministrar as aulas na modalidade remota, pois os professores relatavam um desconforto muito grande em ter a sua aula aberta para outras pessoas além dos alunos. A casa dos estudantes passou a ser a sala de aula e o medo do julgamento dos pais passou a ser um aspecto que gerou muita angústia nos professores.

Nesse sentido, retomou-se um diálogo importante com os professores referente ao significado do encontro intitulado “[aula](#)”, e os aspectos de inovação pedagógica se apresentavam como uma oportunidade frente à situação desafiadora que ali estava. Lembrando também que as dificuldades, as incertezas e a complexidade eram iguais para todos.

Diante desse novo cenário, ficou acordado que as conversas ocorreriam de forma muito aberta e transparente em relação às fragilidades no âmbito das questões tecnológicas e metodológicas, visto que a transição de aulas presenciais para não-presenciais exigia o desenvolvimento de habilidades tecnológicas específicas e de forma muito rápida.

Sob essa ótica, a BNCC coloca como uma das competências gerais o desenvolvimento da cultura digital como objeto de conhecimento e não apenas como meio para o processo de ensino e de aprendizagem, ou seja:

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

Nessa perspectiva, compartilhou-se um [material de estudo](#)<sup>14</sup> relativo ao uso das tecnologias na educação, no intuito de auxiliar no processo formativo e de compreensão das transformações da sociedade que repercutem na sala de aula. Assim sendo, utilizou-se a primeira reunião pedagógica do mês de maio para discutir os elementos apresentados no material. Na ocasião, os professores relataram que a principal dificuldade era utilizar os recursos digitais de forma contextualizada, como utilizam um *datashow*, por exemplo, sem tirar o foco da temática aula. Logo, uma supervalorização ao recurso acontecia pela insegurança do professor em não dominar adequadamente as potencialidades do mesmo.

Um aspecto importante evidenciado nas observações e registros produzidos foi perceber que a inovação estava sendo compreendida como um elemento singular inserido na aula e associado às tecnologias digitais e, conseqüentemente, apontando uma fragilidade no campo metodológico. No entanto, como o espaço era formativo, e alguns professores já utilizavam recursos tecnológicos há algum tempo, esses socializavam algumas dicas e a forma como os utilizavam em suas aulas, o que colaborou para inspirar os demais.

Em síntese, um dos pontos significativos dos espaços de EEP é oportunizar o compartilhamento de ações entre os professores, sem determinar como uma capacitação de um recurso, mas uma conversa referente às possibilidades didáticas. Ou seja, a capacitação é uma consequência, uma vez que o professor buscará compreender o uso da ferramenta mobilizado pelo contexto que o inspira. Além disso, a validação do coletivo para as atitudes de mudança é positiva e colabora no processo de reflexão sobre as práticas pedagógicas.

---

14. A tecnologia como aliada da educação - Lúcia Dellagnelo. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=I7katADp-08&ab\\_channel=FecomercioSP](https://www.youtube.com/watch?v=I7katADp-08&ab_channel=FecomercioSP). Acesso em: 21 fev. 2021.

Ademais, o roteiro de estudos domiciliares, colaborou para a que o professor refletisse referente à intencionalidade e aos meios utilizados para desenvolver os objetivos estabelecidos. A coordenação pedagógica teve a oportunidade de dialogar e conduzir um processo de mudança de concepção de aprendizagem importante, visto que a necessidade de o professor aprender a ministrar uma aula virtual desencadeou uma retomada de aspectos metodológicos e didáticos preestabelecidos, os quais muitas vezes foram complexos de serem acessados.

Isto é, os momentos formativos estabelecidos anteriormente eram planejados e definidos pela equipe pedagógica; e os momentos de compartilhamento de práticas pedagógicas eram estabelecidos, sem uma situação desafiadora concreta, o que, muitas vezes, não impulsionava o professor a uma reflexão e, conseqüentemente, a uma mudança nas suas ações. As preocupações, nesses encontros, estavam em deixar claras as diretrizes de trabalho, o cronograma de avaliações e o preenchimento de documentos importantes para a organização da escola.

Entretanto, inquestionavelmente, a essência do trabalho docente perpassa pela reflexão da sua própria prática pedagógica para que as mudanças efetivamente aconteçam. Autores como [Nóvoa \(1995; 2011\)](#), [Freire \(1996\)](#), [Imbernóm \(2009; 2012\)](#), [Fullan \(2009\)](#), [Gómez \(2015\)](#), entre outros, ressaltam esse aspecto. Ou seja, as transformações pedagógicas perpassam pelo coletivo, na medida em que o compartilhamento das práticas colabora para a validação e a valorização do trabalho desenvolvido e, conseqüentemente, mobiliza o professor a fazer mais e melhor.

Nessa acepção, ao implementar os EEP, é imprescindível permitir que o professor tenha protagonismo e colabore nas ações subseqüentes, decorrentes do processo de reflexão acerca dos “erros” e “acertos”. Desse modo, as reuniões dos meses de maio, junho e julho foram importantes para fomentar a compreensão das mudanças de mundo que

estavam acontecendo, potencializadas pela pandemia. O material utilizado para desencadear a reflexão suscitou uma série de iniciativas, por parte dos professores em buscar recursos digitais e metodologias mais ativas. Não foi necessário, portanto, utilizar os momentos das reuniões para realizar capacitações, uma vez que isso ocorreu por iniciativa de cada professor, inspirado nas reflexões dos colegas ao socializarem suas experiências positivas.

Cada professor demandava uma necessidade específica e avançava buscando dicas com os colegas que já utilizavam recursos tecnológicos, como também nos vídeos tutoriais que eram elaborados e disponibilizados na pasta compartilhada no *Drive* e no grupo do *WhatsApp* dos segmentos de ensino.

Nomêsagosto, um dos professores sugeriu um [material](#)<sup>15</sup> para que fossem discutidos conceitos de inovação, o que novamente colaborou para a reflexão das mudanças nas práticas pedagógicas. A inovação, para muitos professores, estava associada aos recursos e artefatos tecnológicos e, por isso, não se considerava inovadora. Entendiam-se como consumidores de tecnologias e pouco criativos para pensar os processos de ensino e aprendizagem a partir delas.

Um importante diálogo ocorreu referente ao significado do conceito de inovações na prática pedagógica e, a partir dessas reflexões, os professores compreenderam a necessidade e a importância da fluência digital (alguns deles, desafiaram-se a buscar certificações). Ao final do ano de 2020, três professores certificaram-se em nível 1 e um em nível 2 nas ferramentas da [Google For Education](#), uma vez que a Google oferece vários cursos voltados as ferramentas da sua plataforma para área educacional. Até então, a escola não tinha objetivo de se tornar uma

---

15. Inovação na educação e as famílias – Mário Cortella. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=e2uONHU6wLo&ab\\_channel=Ecossis-temadeInova%C3%A7%C3%A3onaEduca%C3%A7%C3%A3o](https://www.youtube.com/watch?v=e2uONHU6wLo&ab_channel=Ecossis-temadeInova%C3%A7%C3%A3onaEduca%C3%A7%C3%A3o).

Acesso em: 21 fev. 2021.

escola referência Google<sup>16</sup> e isso começou a ser idealizado como uma meta a médio prazo e a partir das iniciativas dos próprios professores.

No entanto, é pertinente destacar que o objetivo do professor estava voltado em melhorar a sua aula, em tornar o processo de aprendizagem mais significativo. Ainda, outro elemento desencadeador no processo de mudança interna do professor estava ancorado na visibilidade e no julgamento da qualidade da sua aula por parte das famílias e da coordenação pedagógica, uma vez que, essa visibilidade se tornou possível por meio das aulas na modalidade remota. As famílias puderam acompanhar os estudantes, pois estavam no mesmo ambiente e a coordenação pedagógica conseguiu circular pelas salas virtuais com mais facilidade.

Nesse aspecto, as observações das aulas foram retomadas, uma ação importante da coordenação pedagógica que qualificou o acompanhamento e o *feedback* do trabalho do professor. Isso porque, muitas vezes, na modalidade presencial, o tempo de resposta para essa ação se tornava mais lenta pela logística e dinâmica das situações que ocorrem no ecossistema escolar.

No virtual, foi possível acessar várias salas ao mesmo tempo, entrar e sair sem gerar interferência no ambiente de aula. Além disso, o diálogo com o professor se tornou necessário porque, obrigatoriamente, ele precisou assumir algumas fragilidades pedagógicas em decorrência da nova dinâmica de aula estabelecida. A aproximação da coordenação pedagógica com o professor tornou-se um elemento importante na qualificação do trabalho docente e, conseqüentemente, nas tomadas de decisões da escola. A equipe gestora conseguiu compreender melhor todo o trabalho pedagógico e, com a parceria do professor, buscar alternativas de forma coletiva.

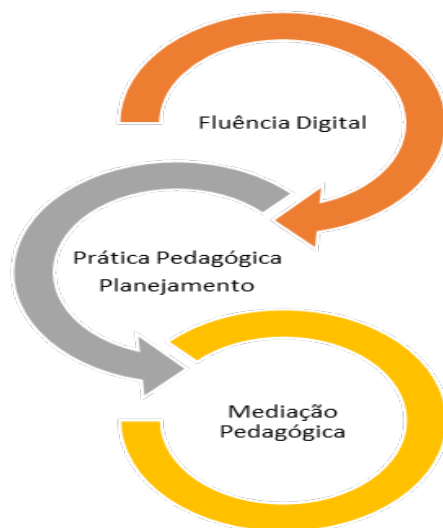
---

16. Disponível em: <https://mestra.org/escola-de-referencia-google-o-que-e-e-como-se-transformar-em-uma-2/>. Acesso em: 21 fev. 2021.

O diálogo constante com os professores e as reuniões pedagógicas semanais criaram um espaço formativo contínuo e relacionado com as situações-problemas vivenciadas diariamente. Nesse contexto, a pandemia contribuiu com a mudança intrínseca do professor porque as situações complexas exigiram atitudes diferentes. A sala de aula tornou-se pauta de reflexão, porque todos se sentiram desafiados pelo cenário de incertezas, mas ao mesmo tempo de certeza de tornar a aula um momento significativo.

Nesse seguimento, [Modelski, Giraffa e Casartelli \(2015; 2019\)](#) apresentam um modelo de correlação no desenvolvimento de competência importante, conforme Figura 1, no qual os recursos que mobilizam o desenvolvimento de uma competência se refletem no conjunto da ação docente. Isso significa que trabalhar com o desenvolvimento de competências na formação docente, para o uso pedagógico de recursos tecnológicos, vai além das capacitações específicas. Ou seja, essas competências precisam estar contextualizadas em situações complexas do cotidiano que o próprio professor esteja vivenciando.

Figura 1 - Modelo de correlação de Competências



Fonte: [Modelski \(2015\)](#)



A competência Fluência Digital, por exemplo, é desenvolvida com a familiaridade que pressupõe o uso de recursos tecnológicos. Isto é, quanto mais o professor vivenciar experiências de uso de recursos, mais domínio e segurança ele desenvolverá para realizar as devidas transposições didáticas necessárias para cada contexto de aprendizagem. No entanto, esse domínio integra-se com as demais competências para que o processo de ensino e de aprendizagem ocorra. Percebe-se que o professor, ao dominar um recurso, tende a apresentar mais facilidade em propor práticas pedagógicas mais dinâmicas e interativas, as quais, por sua vez, melhoram a mediação pedagógica, visto que ele se sente seguro e consciente de seus objetivos, pois efetuou um planejamento adequado, conforme correlações apresentadas na Figura 1.

As competências Fluências Digital, Prática Pedagógica/Planejamento e Mediação Pedagógica, conforme estudo de [Modelska, Giraffa e Casartelli \(2015; 2019\)](#), possuem características diferenciadas, contudo uma mobiliza o desenvolvimento da outra. Percebe-se, dessa forma, que trabalhar o desenvolvimento de competências envolve os elementos do CHA (conhecimento, habilidade e atitude), ancorados no contexto social, pois é necessário que os hábitos das instituições se adaptem aos habitats que elas ocupam ([GABRIEL, 2013](#)).

Nesse sentido, a partir do mês setembro, iniciou-se o processo de planejar um novo cenário para o professor ministrar as aulas: o retorno para ao presencial e a continuação do ensino remoto simultaneamente. Dessa forma, apresentou-se um novo cenário complexo – ministrar as aulas de forma presencial na escola com a presença de alguns alunos e outros acompanhando a mesma aula no ambiente virtual. Introduziu-se, então, para a reflexão nas reuniões semanais, o conceito do ensino híbrido aplicado em um contexto pandêmico.

Assim, a coordenação pedagógica compartilhou dois materiais<sup>17</sup> no intuito de introduzir as reflexões que envolviam a integração do ensino presencial com o ensino online. Nas reuniões formativas, evidenciou-se que os professores apresentaram uma compreensão muito mais significativa da necessidade da inovação nas práticas pedagógicas, porém com o repertório de recursos disponíveis. As discussões não estavam pautadas nas dificuldades, mas sim nas possibilidades que a escola apresentava.

Ainda, relataram que o retorno presencial foi muito desejado e que, naquele momento, estavam inseguros em como dividir a atenção com os que estavam de forma presencial, em relação aos protocolos de prevenção da COVID-19, com os que estavam online. Nesse caso, as reflexões referentes às metodologias ativas avançaram ainda mais, pois os professores internalizaram algo importante: a aula expositiva era importante e necessária, todavia não o tempo todo. No entanto, a transposição para a prática necessitava ser vivenciada, e os erros nesse processo compreendidos como uma etapa de aprendizagem importante para o desenvolvimento de competências relacionadas à prática pedagógica.

Na segunda quinzena do mês de outubro, iniciou-se o retorno gradativo das aulas presencias com a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental; e na primeira quinzena de novembro os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio retornaram. Para tanto, os professores e os estudantes foram orientados em relação aos protocolos de prevenção da COVID-19, e os espaços físicos foram reorganizados, respeitando as determinações

---

17. Lilian Bacich fala sobre Ensino Híbrido – Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=VFk\\_EFMWv10&ab\\_channel=TVCPP](https://www.youtube.com/watch?v=VFk_EFMWv10&ab_channel=TVCPP). Acesso em: 21 fev. 2021.

Ensino Híbrido - José Manuel Moran. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=9LK9axXqwDw&ab\\_channel=Jo%C3%A3oMattar](https://www.youtube.com/watch?v=9LK9axXqwDw&ab_channel=Jo%C3%A3oMattar). Acesso em: 21 fev. 2021.

dos órgãos governamentais, para realizar as atividades de forma presencial.

As salas de aulas já eram equipadas com projeção, *notebook* com conexão à Internet, além de 35 *Chromebooks* para uso itinerante. Sendo assim, os investimentos realizados constituíram-se em ampliar o pacote de dados e em instalar *webcam* com tripé em todas as salas de aula para que o professor tivesse mobilidade durante as aulas e uma melhor captação do som. No centro do quadro, o professor projetava a tela do computador com os alunos que estavam em casa e com a *webcam* intercalava a posição, conforme a dinâmica da aula, para que os estudantes que estavam assistindo, de forma remota, pudessem ter a dimensão do ambiente presencial.

Salienta-se que a logística relacionada à infraestrutura não foi um aspecto que demandou preocupação, porém a dinâmica das aulas precisou de uma atenção ainda maior. Os professores não conseguiram manter a mesma dinâmica das aulas, visto que o uso da máscara, de forma constante, gerou muito desconforto e a passividade dos estudantes se tornou mais acentuada. O receio dividido entre os dois grupos e a falta de experiência com a integração das modalidades foram aspectos que permearam o último período do ano letivo.

Em dezembro, após o término do ano letivo, foi possível organizar encontros em três manhãs, com quatro horas de duração, a fim de avaliar o ano letivo e planejar ações para o ano seguinte, visto que o cenário de pandemia ainda persistia e a permanência de um ensino híbrido também. As reuniões foram intercaladas com momentos presenciais e virtuais via [Google Meet](#), similar ao que se realizou com os estudantes: um grupo presencial e outro virtual. No entanto, os professores foram divididos por área de conhecimento para que as estratégias pudessem ser planejadas de forma integrada.

Sob essa ótica, ressalta-se a afirmação de [Perrenoud \(2002\)](#) quando esse refere que, para o desenvolvimento de competências, é necessária a mobilização, ou seja, que não é apenas o “uso” ou “aplicação”, mas também adaptação, diferenciação e integração. Desse modo, o professor precisa conhecer as características e potencialidades de cada modalidade de ensino para realizar um trabalho integrado e que proporcione um processo de construção de conhecimento.

Nesse sentido, as ações desenvolvidas ao longo do ano de 2020 foram desafiadoras para o desenvolvimento do trabalho pedagógico pela complexidade do contexto social que ali se apresentava. Ao mesmo tempo, tornaram-se elementos essenciais para mobilizar as situações de aprendizagem necessárias a mudanças relacionadas às inovações nas práticas pedagógicas. E, efetivamente, os EEP criados foram fundamentais para que a formação docente ocorresse na perspectiva defendida por meio da expressão *botton up* (dos docentes para a Instituição) na organização/construção de práticas pedagógicas inovadoras, ou seja, na “artesanilidade” do fazer docente.

## 6- PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DOS ESPAÇOS DE EXPERIMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

A docência, conforme postulam [Soares e Cunha \(2010\)](#), é entendida como um trabalho artesanal na construção de estratégias para que a aprendizagem seja desenvolvida. Em outras palavras, é um processo que exige observação, planejamento e avaliação constante. Sendo assim, o professor necessita envolver seus alunos, observar, realizar mediações e avaliar sua prática de forma contínua, com instrumentos diversos, na medida em que essas ações são pontos de partida para diagnosticar as intervenções que se fazem necessárias.

Nesse contexto, em relação à formação docente continuada, o processo de ressignificar a prática pedagógica perpassa pelo mesmo caminho. Segundo [Tardif \(2014\)](#), dominar o conteúdo é apenas uma condição necessária, e não uma condição suficiente do trabalho pedagógico. Na verdade, o professor necessita utilizar metodologias que melhor atendam às necessidades dos estudantes a partir do contexto que se apresenta. Ou seja, mobilizar competências relacionadas ao planejamento, à mediação pedagógica, à fluência digital, à didática, entre outras.

Assim, no decorrer desta pesquisa-ação, o processo de observação exigiu sensibilidade da pesquisadora para captar os momentos de oportunidade para compreender o contexto e avançar na proposta de fomentar inovações nas práticas pedagógicas, a partir das reflexões dos próprios professores. Nesse sentido, [Fullan \(2009\)](#) lembra que a inovação é multidimensional, e salienta três aspectos importantes na implementação de qualquer mudança, a saber:

[...] (1) o possível uso de materiais novos e *revisados* (recursos instrucionais como materiais ou tecnologias curriculares); (2) o uso

possível de novas *abordagens de ensino* (novas estratégias ou atividades de ensino); (3) a possível alteração de *crenças* (p. ex., premissas e teorias pedagógicas subjacentes a certas políticas ou programas novos). ([FULLAN, 2009](#), p. 39)

Nessa perspectiva, compreende-se a complexidade do processo de mudança na prática. Principalmente a relacionada às inovações nas práticas pedagógicas, pois cada professor poderá implementar um, dois ou todos os três aspectos mencionados pelo autor, como também pode não implementar nenhum deles. Isso porque um professor pode utilizar materiais diferenciados e recursos tecnológicos, mas não mudar a sua abordagem de ensinar ou não entender as concepções ou crenças implícitas à mudança.

Entende-se, nesse cenário, que os EEP são estratégicos para que as mudanças ocorram em dimensões mais profundas, uma vez que os aspectos que envolvem as concepções de educação e crenças preestabelecidas precisam ser ressignificadas a partir de novas experiências. Em outras palavras, é muito mais do que aprender a fazer, é compreender o verdadeiro sentido e significado das mudanças relacionadas às práticas pedagógicas. As situações desafiadoras e complexas sempre existirão. Exemplo disso ocorreu em meio ao desenvolvimento deste estudo: um cenário pandêmico se apresentou e forçou uma adaptação mundial relacionada à forma como se concebia a vida em sociedade e a educação propriamente dita.

No entanto, as informações de como as pessoas deveriam fazer para não disseminarem e/ou não se contaminarem com a COVID- 19 foram divulgadas e, mesmo assim, evidenciam-se situações não recomendadas. Noutras palavras, as mudanças relacionadas ao comportamento e as atitudes são dimensões que precisam ser vivenciadas para repercutirem no coletivo.

Dessa forma, para evitar o tangenciamento das mudanças, é necessário um processo avaliativo constante

a fim de que as intervenções e mediações sejam realizadas nos momentos cabíveis. Partindo dessa premissa, a probabilidade das mudanças relacionadas às práticas pedagógicas se perpetuarem a longo prazo e de forma mais consistente depende da forma como o trabalho é realizado no coletivo.

Para [Fullan \(2009\)](#), o sucesso não significa apenas estar certo, mas envolver o grupo para compartilhar, dialogar, avaliar e refletir sobre o trabalho desenvolvido, ou melhor, sobre as práticas pedagógicas adotadas. O objetivo é mudar o comportamento e as atitudes que são construções sociais internalizadas e validadas.

Entende-se que o processo de mudança das práticas pedagógicas é complexo e necessita de formações docentes diferenciadas e contínuas. Nesse caso, [Tardif \(2014\)](#) destaca que o saber experiencial está vinculado às funções que o professor exerce, e é por meio delas que ele é mobilizado, modelado e tem sua base de ensino estruturada. Ou seja, são processos de construção de sentido para que a mudança de atitude possa ocorrer.

Com os professores que se consideram criativos, observou-se que ocorreu uma compreensão relacionada à inovação como um elemento chave na forma como as práticas pedagógicas são desenvolvidas, com ou sem uso de tecnologias, pois a inovação perpassa pela autonomia metodológica do professor, a saber:

Nessa perspectiva, as mudanças atitudinais dos professores se refletem nas práticas pedagógicas e estão ancoradas no significado e no sentido da mudança. O contexto de aprendizagem complexo e tecnológico potencializa as estratégias que o professor utiliza. Além disso, a familiaridade com o uso das tecnologias digitais permite uma qualificação do trabalho desenvolvido, uma vez que o professor possui experiências variadas e, como afirma [Sacristán \(1999\)](#), tende a ter uma prática pedagógica mais consistente, melhor fundamentada, pois está ensinando o

que viveu, aquilo que experienciou. Nesse mesmo sentindo, os autores [Coll e Monereo \(2010, p. 75\)](#) salientam que

[...] os professores tendem a dar às TIC usos que são coerentes com seus pensamentos pedagógicos e com sua visão dos processos de ensino e aprendizagem. Assim, com uma visão mais transmissiva ou tradicional do ensino e da aprendizagem, tendem a utilizar as TIC para reforçar suas estratégias de apresentação e transmissão de conteúdos, enquanto aqueles que têm uma visão mais ativa ou “construtivista” tendem a utilizá-las para promover as atividades de exploração ou indagação dos alunos, o trabalho autônomo e o trabalho colaborativo.

Logo, compreende-se que é necessário promover momentos de interação e integração entre professores, no intuito de proporcionar compartilhamento de experiências que favoreçam à reflexão sobre as possibilidades didáticas.

É importante observar os significados e interpretações que os docentes atribuem às suas ações, essas, por sua vez, consolidam mudança de atitude que serão percebidas de forma gradativa nas práticas pedagógicas. Portanto, sem dúvida, evidencia-se que os EEP possibilitam a resignificação dessas práticas, na medida em que oportunizam que o professor realize uma escuta atenta, que sistematize para compartilhar, que discuta pontos de incertezas e, a partir das reflexões, consiga realizar as mudanças necessárias para avançar na qualificação dos processos de ensino e de aprendizagem de seus alunos.

Por outro lado, mesmo os professores que demonstraram domínio dos recursos tecnológicos sinalizaram dificuldades em relação à participação dos alunos e à organização das demandas de trabalho. Isso significa que a formação docente deve ser concebida como um dos componentes da mudança e não como uma condição prévia, ou seja, “[...] faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da



escola” ([NÓVOA,1992](#), p. 16). Nesse sentido, os EEP são fundamentais para desvelar que a mudança só poderá ser realizada pelo professor e não pelos recursos tecnológicos. Isso porque a transposição didática da modalidade presencial para o virtual exige metodologias diferenciadas e adaptações na forma como o conteúdo é apresentado, conforme [Lévy \(1999\)](#) e [Santaella \(2011\)](#) sinalizaram, pois a *cibercultura* vem transformando a forma como aprendemos e conseqüentemente a forma como ensinamos.

Ademais, a sobrecarga de trabalho e o desinteresse dos estudantes, referidos nas falas dos professores, sinalizam a necessidade de observar o que [Fullan \(2009\)](#) salienta em relação à falsa clareza, aquela produzida por uma visão superficial ou imediatista em relação às mudanças relacionadas às inovações nas práticas pedagógicas. Isto é, o cenário pandêmico contribuiu com a complexidade e a necessidade, mas entende-se que existe um tempo de maturação e incorporação das mudanças, as quais perpassam pelos momentos formativos. Tem-se, portanto, um processo em desenvolvimento.

Nesse sentido, o processo de mudança não é uma melhoria na forma de ensinar, mas uma incorporação de novas atitudes que desencadearão rupturas, dúvidas, conflitos, erros e incertezas. Dessa forma, romper com as estruturas estabelecidas das práticas pedagógicas não é algo imediato, uma vez que envolve novos arranjos didáticos, muitas vezes, não perceptíveis.

Portanto, retomam-se aqui os elementos que [Fullan \(2009\)](#) destaca como importantes em relação às inovações nas práticas pedagógicas, as quais perpassam as mudanças relacionadas aos materiais utilizados, as abordagens de ensino e as concepções de aprendizagem, ou seja, a ressignificação metodológica e didática do professor.

Cabe destacar que os momentos de compartilhamento de experiências foram oportunizados sempre com todas as áreas de conhecimento juntas, e em algumas situações os

relatos eram especificamente voltados a uma área específica, o que pode ter influenciado nos índices de insatisfação. Logo, entende-se que se faz necessário ofertar EEP por área de conhecimento também, na medida em que possibilita um nível de aprofundamento entre pares mais significativo e personalizado.

Aprender com a experiência do outro é oportunizar que o professor faça uma autoavaliação da sua prática pedagógica e introduza mudanças no intuito de potencializar os processos de ensino e aprendizagem. Além disso, a aproximação dos professores da mesma área de conhecimento permite o desenvolvimento de competências mais amplas e que conectam os saberes interdisciplinares.

No tocante ao aspecto “tempo”, percebeu-se a necessidade de reorganizar os momentos formativos com arranjos diversificados ao longo do ano letivo, no intuito de atender às demandas mais específicas das áreas de conhecimento, fomentar instrumentalização tecnológica e continuar avançando nos processos de mudanças relacionadas às inovações na prática pedagógica.

A implementação dos EEP teve seu início em 2019, com um cenário que já era por si desafiador, porém dentro dos parâmetros presenciais. Em outras palavras, nada se comparou à complexidade que se apresentou em 2020, diante da pandemia causada pela COVID-19. No entanto, esse momento de transformação também modificou a pesquisadora ao longo da caminhada, pois foram diversas variáveis ao mesmo tempo. Participar de um processo de mudança, no qual a pesquisadora é igualmente a gestora exigiu o desenvolvimento de uma visão sistêmica refinada. Ou seja, é um processo de construção e, na perspectiva de [Fullan \(2009\)](#), é essencial que todos possam se apropriar e contribuir, visto que a mudança da cultura estabelecida se dá no desenvolvimento das pessoas, dos processos e se manifesta, também, em comportamentos.

Contudo, o desafio em relação ao contexto apresentado foi intensificado com a mudança de modalidade de ensino presencial para remoto, uma vez que se iniciou o ano letivo de forma presencial e 20 dias depois ocorreu a transição para o virtual, em decorrência da COVID- 19, como já referido. Essa conjuntura se manteve nos sete meses seguintes e, posteriormente, com a flexibilização das ações associadas ao sistema de controle por bandeiras, mudou-se para um ensino híbrido. Em outras palavras, passou-se a ter alunos no presencial e no virtual simultaneamente. Desse modo, como as alterações nas estruturas da sala de aula e no funcionamento das modalidades de ensino ocorreram em um intervalo muito curto de tempo, as mudanças relacionadas às práticas pedagógicas sofreram os impactos dessas alterações de cenário, desencadeando uma série de incertezas e angústias.

Logo, as tomadas de decisões acerca das diretrizes de trabalho e da formação docente foram pautadas na flexibilização constante e, ao mesmo tempo, no acolhimento e no assessoramento em todos os aspectos relacionados às questões metodológicas, didáticas e técnicas. Isso demandou uma atenção quase que exclusiva para as demandas formativas, tendo em vista que o tempo de resposta necessitou ser rápido e dinâmico.

Nesse caso, fazer-se presente nas salas virtuais e no suporte pedagógico de forma sistemática foi estratégico para que não se perdesse o sentido e o significado das ações que precisavam ser efetivadas. Toda a logística para realizar o acompanhamento como pesquisadora e gestora estava ancorada no aporte teórico que sustentava a base das tomadas de decisões e no apoio da direção da escola.

Isso pressupõe uma abordagem que leve em consideração as situações reais do cotidiano da ação docente para ser estudada pelos próprios docentes, a base do desenvolvimento de competências, visão defendida por [Perrenoud \(2002\)](#) ao afirmar que:

A formação não tem nenhum motivo para abordar apenas a reprodução, pois deve antecipar as transformações. Logo, para fazer as práticas evoluírem, é importante descrever as condições e as limitações do trabalho real dos professores. Essa é a base de toda estratégia de inovação. [...] A formação dos professores deveria ser orientada para uma aprendizagem por problemas, para que os estudantes se confrontassem com a experiência da sala de aula e trabalhassem a partir de suas observações, surpresas, sucessos e fracassos, medos e alegrias, bem como de suas dificuldades para controlar os processos de aprendizagem e as dinâmicas de grupos ou os comportamentos de alguns alunos. ([PERRENOUD, 2002](#), p. 17 e 22)

Dessa forma, o *modus operandi* da instituição alterou-se e com ela toda dinâmica preestabelecida. As mudanças nas práticas pedagógicas já eram pauta das formações docentes e discutidas em relação à importância de trabalhar as situações problemas como ponto de partida. No entanto, o tempo de transição para a prática efetivamente foi acelerada com o contexto pandêmico.

Nessa perspectiva, foi possível compreender que o desenvolvimento de novas competências mobiliza um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que precisam estar correlacionadas para serem refletidas nas práticas pedagógicas. Nas falas dos professores foram verificadas, de forma recorrente, as palavras “cansaço” e “falta de tempo”. Pode-se considerar esses fatores um tanto quanto subjetivos, uma vez que há dificuldade em identificar o que é reflexo do processo de transição de modalidade de ensino e o que é falta de organização por parte da pessoa em relação ao trabalho desenvolvido ou ao conjunto de atividades “a mais” que cada uma está comprometida, além das tarefas associadas à docência na escola. Nesse caso, as ações demandam processos para serem efetivamente internalizados na prática do professor e ainda, como destaca

[Tardif \(2014, p. 48\)](#), “[...] os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência”.

Portanto, são frentes formativas que demandam estratégias distintas para atender às demandas de cada professor.

A escola manteve as reuniões pedagógicas semanais com todos os professores do Fundamental II e do Ensino Médio juntos, pela logística e necessidade da instituição. No entanto, no final do ano letivo, realizaram-se reuniões por área de conhecimento com o objetivo de diagnosticar as fragilidades e avançar no ano de 2021 com um planejamento formativo diversificado.

No âmbito dos espaços de experimentação pedagógica, esses se caracterizam por serem múltiplos e precisam ser ofertados com arranjos diversos. No ano de 2020, não foi possível ofertá-los nessa perspectiva, mas o trabalho até então realizado contribuiu para que o grupo de professores compreendesse o sentido da inovação nas práticas pedagógicas e o uso de recursos tecnológicos para além da tecnologia. Em 2021, visa-se avançar para arranjos formativos personalizados em pequenos grupos por interesse, por área de conhecimento, ampliado com todas as áreas, entre outras possibilidades. Ou seja, os espaços de experimentação podem ser ofertados e configurados conforme as demandas forem emergindo. O importante é o objetivo desses espaços existirem e a proposta de construção coletiva ser fomentada.

Para tanto, a escuta e a observação precisam estar presentes no acompanhamento do trabalho do professor, pois a qualificação das práticas pedagógicas depende do *feedback* que se realiza, ou seja, do sentimento de pertença que [Fullan \(2009\)](#), [Gómez \(2015\)](#) e outros autores destacam como elemento essencial que mobiliza os processos de mudanças de cultura.

Novas aprendizagem surgirão e novas habilidades serão requeridas, visto que a complexidade dos processos de ensino e de aprendizagem continuará. A pandemia desconfigurou parte da lógica de funcionamento das escolas, e a oportunidade de permanecer com um “código de programação aberto” é uma decisão estratégica, ou seja, é uma oportunidade para construir uma cultura de aprimoramento contínuo.

Ainda, a motivação e o engajamento dos professores para inovarem as práticas pedagógicas foram a essência da mudança proposta. O sentimento de superação e de cooperação foram se construindo no coletivo, mas a forma como cada sujeito encontrava para ativar os recursos foi particular. Isso porque as tomadas de decisões estavam pautadas nas experiências e nos elementos que constituem uma competência, ou seja, os conhecimentos, as habilidades e as atitudes. Contudo, qualquer competência se manifestará na ação do sujeito, porque é por meio dela que se identificar como os recursos foram mobilizados. Nesse âmbito, [Le Boterf \(2003\)](#) afirma que:

Todos os dias, a experiência mostra que pessoas que possuem conhecimentos ou capacidades não sabem mobilizá-los de modo pertinente e no momento oportuno, em uma situação de trabalho. A atualização daquilo que se sabe em um contexto singular (marcado por relações de trabalho, por uma cultura institucional, por eventualidades, imposições temporais, recursos...) é reveladora da passagem à competência. Esta realiza-se na ação. ([LE BOTERF, 2003](#), p.16)

Essa articulação entre teoria e prática ficou evidenciada, neste estudo, quando os professores optaram por aprender com um colega o uso de determinado recurso, em vez de assistir a um vídeo tutorial na Internet. Nesse momento, eles sinalizavam que os EEP estavam fazendo sentido. Melhor dizendo, as mudanças precisam ser vivenciadas,

compartilhadas e discutidas para fazerem sentido e “ecoarem” no trabalho coletivo.

Sendo assim, transformou-se uma adversidade numa oportunidade de ressignificar as práticas pedagógicas a partir da realidade de cada professor. São pontos de partida distintos que no coletivo tornam-se oportunidades significativas de aprendizagem e, por certo, os EEP são a base estrutural de qualquer mudança de cultura interna a ser reconfigurada.

## 7- AS LIÇÕES APRENDIDAS

Ao finalizar este texto destacamos as ações devem ser estrategicamente consideradas pela escola para criar e estabelecer espaços de experimentação pedagógica, a fim de auxiliar docentes a criarem/testarem práticas pedagógicas, considerando a migração do ensino presencial para ensino remoto.

Nossas considerações se desdobram nos seguintes eixos:

- Organização da infraestrutura física/lógica para oferta de ensino remoto:

Este é um aspecto crítico para migração emergencial do presencial para remoto, uma vez que implica aquisição de equipamentos, contratação de serviços de Internet que garantam conexão rápida e segura, aquisição de *softwares* específicos para atividades síncronas (videoconferências e similares), profissionais especializados e treinamento da equipe para correta utilização dos recursos. Independentemente do tipo de solução a ser adquirida, existe um custo monetário e cultural para ambientação adequada para oferta remota.

Esta escola pertence a uma rede confessional comunitária, a qual já possuía uma infraestrutura estabelecida, na medida em que possui uma universidade que oferta cursos online de naturezas diversas (graduação, especialização e extensão). Portanto, já existia uma cultura na organização que foi facilmente adaptada para rede de escolas e, em especial, nesta onde se desenvolveu o lócus da investigação. Sem dúvida, isso é um fator importante, pois auxilia no processo de organização da rotina e facilita o treinamento dos aspectos técnicos. E a ausência dessa cultura prévia, mesmo que incipiente, dificulta o tempo de reposta para organização da migração.



- Organização dos processos de preparo da família e alunos para oferta de ensino remoto:

É importante realizar um diagnóstico junto às famílias para verificar a diversidade dos recursos no que tange a equipamentos (computadores, celulares, tablets, SmartTV's e outros artefatos que acessem a Internet) versus número de pessoas/usuários e tipo de conexão disponível. Esses fatores devem ser levados em consideração no preparo dos materiais e estratégias pedagógicas a serem adotadas pela escola. Os materiais têm de ser ofertados em formatos multimodais (texto, áudio, vídeo) e as atividades devem ser pensadas para um espaço plural e heterógeno.

A complexidade é maior quando se migra emergencialmente, uma vez que a famílias e os alunos se matricularam para a oferta presencial. Diferentemente do espaço de formação universitária, a Educação Básica possui um público muito diverso, a maioria com baixa autonomia, e quanto mais baixa for a faixa etária em termos de idade maior a dependência de tutoria em casa por parte da família. Os relatos na pandemia mostram que as famílias vivenciaram situações de muito estresse e ansiedade, porque os pais também estavam em casa trabalhando. Além disso, não possuíam formação adequada para supervisionar os estudos dos filhos e se sentiam, de certo modo, “professores substitutos”. Ou seja, o fato de uma pessoa saber ler e escrever não a faz uma alfabetizadora, por exemplo. Saber resolver um problema de matemática, física, química, etc. é diferente de ensinar alguém a resolver o problema. Certamente, essa constatação levou muitas famílias a valorarem mais o papel da escola e, ao mesmo tempo, demandou assessoria aos pais que estavam ansiosos por orientações. Assim sendo, é necessário prever esse tipo de atendimento, bem como organizar dicas e disponibilizar um canal de comunicação para atender a família nesses aspectos.

• Organização dos processos de formação docente para oferta de ensino remoto:

Não é de agora que as pesquisas apontam para a necessidade da reorganização da formação docente, principalmente no que tange ao uso reflexivo/crítico e contextualizado de tecnologias digitais, especialmente com o advento disruptivo da Internet (e seus serviços) no mundo contemporâneo. O estabelecimento da *cibercultura* nos impele a rever práticas e ações formativas para que o docente possa atuar de forma protagonista no seu fazer docente e não seja um mero consumidor de tecnologia, sem a devida ressignificação das suas estratégias e práticas pedagógicas. No entanto, esses movimentos não resultaram em currículos que avançam da forma desejada (disruptiva), apesar das muitas pesquisas, ofertas formativas e programas públicos e privados de incentivo à Informática na Educação (nome dado a essa área). A resistência à mudança, a falta de crenças mais sólidas por parte da comunidade escolar (especialmente docentes, sim, difícil dizer porque também somos professores) em relação à vantagens ou ao valor de tal adoção nos processos pedagógicos, os currículos com formação insípida para um estudo mais profundo e reflexivo acarretaram mudanças restritas a contextos específicos e não uma mudança mais ampla, tão necessária.

Contudo, a pandemia da COVID-19 promoveu um desafio, uma modificação no cenário até então apresentado. De um momento para outro, os professores se viram impelidos de maneira irreversível a aprender como usar equipamentos, *softwares* e estudar metodologias diferenciadas associadas ao contexto virtual; precisaram aprender a gerar *podcasts*, vídeos e se fazer presente no virtual.

Como uma emergência se caracteriza por tempo de reposta curto ou curtíssimo, não havia o que fazer: era aprender ou perecer! E os professores aprenderam e se surpreenderam, criaram canais no *YouTube*, editaram

vídeos, criaram materiais e foram a espaços que nunca imaginaram frequentar e, ainda, serem protagonistas.

Reitera-se que a escola estava já em movimento de incentivo a mudanças e inovações pedagógicas, iniciadas em 2019, ano anterior ao da pandemia. As bases do processo formativo haviam sido lançadas e se caminhava de forma lenta e gradual. E, logicamente, com a COVID-19 houve uma aceleração e uma imersão reflexiva por parte dos professores. O processo foi incremental e com ciclos de melhorias criados pela experimentação e pelo erro entendido como elemento de aperfeiçoamento, estabelecendo-se uma verdadeira comunidade de aprendizagem entre os docentes. Errar não era mais problema, buscar ajuda com um colega passou a ser natural e desejável, avaliar as formações recebidas, solicitar novas formações, novos treinamentos para serem reincorporados como parte da rotina docente, tornando-se inerente à prática pedagógica. Isso foi determinante para os bons resultados da migração. O processo formativo foi contínuo e interativo e o sucesso foi determinado pelo ambiente de parceria e compromisso. Como resultado de todo esse movimento, conseguiu-se algo há muito tempo desejado: um professor referência em cada área de conhecimento. Esse professor se destacou pela postura, pelos seus resultados junto aos alunos, pela liderança e apoio aos colegas. Naturalmente, essas lideranças alcançaram um protagonismo que lhes conferiu uma autoridade para assessorar a coordenação pedagógica. Hoje são eles os agentes de gestão pedagógica com seus colegas. Estabeleceu-se, desse modo, uma capilaridade na gestão pedagógica que, até então, não havia sido possível. E, indubitavelmente, foram os espaços de experimentação que oportunizaram isso.

- Organização dos processos de gestão pedagógica para oferta de ensino remoto:

As experiências com o ensino remoto nas escolas de educação básica, na maioria das vezes, ocorrem com aulas

de reforço, atividades complementares ou utilizando as plataformas de aprendizagem como suporte às atividades desenvolvidas nas aulas na modalidade presencial.

Diante do cenário da pandemia, as escolas puderam optar pela modalidade não presencial e utilizar as tecnologias digitais para oferecer aulas de forma remota. Com isso, uma estrutura tecnológica e de apoio pedagógico necessita ser implementada. Os requisitos tecnológicos variam muito, dependendo da realidade de cada escola, e precisam estar em consonância com o planejamento pedagógico. Nesse caso, a escola deste estudo elaborou um plano de ação específico que contempla todo o funcionamento das aulas remotas (sistema avaliativo, de frequência e de acompanhamento da aprendizagem). Além disso, destaca-se a importância de estabelecer orientações para os estudantes se organizarem nos estudos e assessorar as famílias nesse acompanhamento. Um exemplo disso foi o roteiro de estudos domiciliares, compartilhado com professores e alunos, visto que se otimizou, em um único documento, duas funcionalidades importantes: o planejamento docente e as orientações na organização dos estudos (na modalidade remota são necessárias orientações como roteiro/guia/esquema que auxiliem o aluno, pois ele precisa ter claro o que se espera dele).

Ainda, destaca-se o cuidado com a organização dos horários das aulas, uma vez que o tempo de exposição de tela baixa o rendimento do estudante. Nessa perspectiva, é importante adaptar o tempo de aula e os intervalos entre períodos para que o professor e o aluno possam se movimentar e retomar os estudos de forma adequada. Além disso, é importante também considerar os estudantes que necessitam de acessibilidade pedagógica por serem de inclusão ou apresentarem alguma dificuldade ao longo do processo de aprendizagem. A flexibilidade de prazos e as adaptações nos materiais precisam ser considerados para que todos tenham acesso às aulas e aos materiais de apoio.

Noutras palavras, todo suporte pedagógico estruturado em uma escola que funciona na modalidade presencial precisa ocorrer no ensino remoto. No entanto, são necessários momentos formativos para conhecer a nova rotina de trabalho que se estabelece no virtual. E, estabelecer, também, um canal de comunicação entre escola e família de forma clara, objetiva e rápida.

Entrelaçadas aos processos e fluxos estão as formações pedagógicas e tecnológicas que precisam ocorrer de forma sistemática para todo o ecossistema escolar. Para isso, a equipe gestora precisa observar, dialogar, escutar e orientar de forma clara e segura seus docentes. Inegavelmente, as mudanças necessárias para qualificar qualquer processo necessitam do envolvimento de todos para terem sentido e significado.

O contexto pandêmico nos permitiu colocar em prática a crença de que: o processo de inovação pedagógica na contemporaneidade deve considerar espaços de interação e de experimentação associados ao fazer docente, contextualizados no ambiente onde acontece a ação educativa.

Transformou-se, desse modo, a adversidade em oportunidade. O que não poderia ser mais rico em termos de formação profissional pessoal. Poder colocar em prática crenças acerca de como se formar professores para uso crítico e reflexivo de tecnologias digitais, a partir de contexto em que atuam, considerando o protagonismo do docente para remixar recursos, adaptando-os às necessidades dos seus alunos foi uma oportunidade enriquecedora. Além disso, o fato de poder auxiliar uma comunidade a superar um momento tão crítico como foi o ano de 2020 (que, infelizmente, ainda perdura) foi um desafio, uma experiência, uma vivência e um aprendizado, sem dúvida, ímpar.

Na verdade, quando se percebeu a impossibilidade da efetivação do planejado, o primeiro sentimento foi de exaustão. Porém, passados mais de um ano, a sensação

é outra: de realização, tendo em vista a transformação proporcionada por este estudo. Isso significa que, além de ter colaborado para o desenvolvimento de competências significativas em relação à gestão e à docência, este estudo foi extremamente gratificante no que diz respeito a descobertas e crescimento pessoal.

Por esse ângulo, a complexidade do contexto pandêmico demandou o desenvolvimento de capacidades de gerenciamento, visão sistêmica, dinamismo, criatividade, flexibilidade, empatia e compreensão para implementar espaços de experimentação pedagógica que permitissem uma verdadeira transformação das práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, foi possível compreender o sentido da inovação e a ressignificação do processo de ensino e de aprendizagem.

Logo, o olhar para a formação docente por meio dos EEP se tornou uma dimensão formativa essencial. Nesse sentido, este estudo permitiu visualizar elementos para a elaboração de estruturas de referência para constituir EEP, a saber:

- encontros sistemáticos de estudo, planejamento e compartilhamento de experiências a partir das demandas sinalizadas pelos próprios docentes;
- flexibilidade na forma como oportunizar os espaços de experimentação pedagógica, considerando que esses podem ser explorados e ofertados em espaços presenciais e/ou virtuais conforme a realidade de cada instituição de ensino;
- realização de avaliação diagnóstica semestral para que o corpo docente tenha oportunidade de registrar, avaliar, refletir e sinalizar melhorias do processo formativo;
- elaboração de avaliações integradas por área de conhecimento;
- definição de professores como referência das áreas de conhecimento.

Além disso, destaca-se que foi possível deixar um registro que se julga importante para o momento e para quem for estudar, no futuro, como foi esse tempo de ruptura e desafios vivenciados pelo sistema educacional, especialmente na Educação Básica.

Os problemas enfrentados foram comuns a todas as escolas. Cada uma criou e construiu uma solução. Deixa-se aqui o registro desta trajetória construída num processo de pesquisa-ação.

Qual trabalho futuro? Seguir refinando, amplificando e melhorando os processos formativos, ofertando novos espaços de experimentação, à medida que novos “problemas” e desejos docentes se façam presentes.

Afinal, experimentar é pôr à prova, é tentar, é testar... É errar, é aprender com os erros... É, por fim, compartilhar com os pares, com os alunos...

*“O maior erro que você pode cometer é o de ficar o tempo todo com medo de cometer algum.”*

*Elbert Hubbard*

## Leituras Recomendadas



### **Avaliação da aprendizagem numa abordagem por competências.** (SCALLON, 2017)

O livro foi organizado com o propósito de ser utilizado como recurso para a formação de professores, ao tratar avaliações e competências de forma articulada e com sentido de realidade. Apresenta clareza conceitual, tratamento de diferentes dimensões, riqueza de exemplos, questionamento permanente e debate de controvérsias. Além de seu sentido formativo, reforçado por resumos de tópicos e exercícios de ilustração, ele também pode ser considerado um texto de referência, dada a variedade de abordagens que revela para fundamentos e práticas, bem como o cuidado com que estabelece terminologias, definições e tipologias.



### **Educação na era digital: a escola educativa.** (GÓMEZ, 2015)

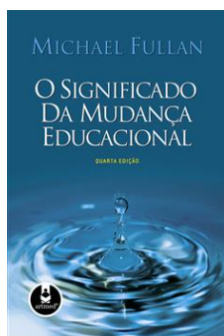
Como aprendemos a viver, pensar, decidir e agir na atmosfera densa e mutante da era digital global? Que papel está ocupando a escola convencional neste processo? É possível ter uma escola verdadeiramente educativa, que ajude cada indivíduo a se construir de maneira autônoma, sábia e solidária? Nesta obra, Ángel I. Pérez Gómez explora o que significa aprender a se educar no complexo contexto contemporâneo, e defende o desenvolvimento de uma escola educativa — um espaço público para ajudar cada cidadão a construir-se como pessoa “educada”, apta a escolher e a desenvolver o seu próprio e singular projeto de vida nos âmbitos pessoal, social e profissional.





### **Saberes docentes e formação profissional.** (TARDIF, 2014)

O livro discute os saberes que servem de base aos professores para realizarem seu trabalho em sala de aula. São criticados os enfoques anglo-americanos que reduzem o saber dos professores a processos psicológicos, assim como certas visões europeias tecnicistas que alimentam atualmente as abordagens por competência. O autor também se posiciona de forma crítica em relação às concepções sociológicas tradicionais que associam os professores a agentes de reprodução das estruturas sociais dominantes.



### **O significado da mudança educacional.** (FULLAN, 2009)

Um trabalho significativo ‘baseado na ação’, como diz o autor deste livro, ‘pode despende uma vida’. Muita coisa ocorreu nos últimos anos desde a última edição de o ‘Significado da Mudança Educacional’, mobilizando, moral e intelectualmente, educadores e administradores educacionais em torno de uma nova reforma educacional. A questão-chave nesta edição é como combinar significado e ação com a finalidade de gerar uma melhora perene na educação.

## Sugestão de live

**Formação docente em tempos de cibercultura: que tal educar em vez de apenas ensinar?** (GIRAFFA; MODELSKI; MARTINS, 2021)

**FORMAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS DE CIBERCULTURA**  
QUE TAL EDUCAR EM VEZ DE APENAS ENSINAR?

Conecta - CEIE-SBC  
22/7/2021 às 17h  
YouTube / CEIE-SBC  
facebook / conecta.ie

Mediação:  
Edméa Santos  
Mariano Pimentel  
Fábio F. Sampaio

LUCIA GIRAFFA - PUCRS  
DAIANE MODELSKI - PUCRS  
CRISTIANA MARTINS - PUCRS

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=R66PdTnrRXk>

**Interatividade na educação híbrida** (SILVA, 2021)

**INTERATIVIDADE NA SALA DE AULA HÍBRIDA**

Conecta - CEIE-SBC  
17/6/2021 às 17h  
YouTube / CEIE-SBC  
facebook / conecta.ie

Mediação:  
Mariano Pimentel  
Edméa Santos  
Fábio F. Sampaio

MARCO SILVA - UERJ

<https://educacao.ceie-br.org/interatividade>

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=myhPzdCO9Gk>

**Educação Online: aprenderensinar em rede**  
(SANTOS; RIBEIRO; CARVALHO, 2021)



Disponível em: <https://youtu.be/fU3SFNIqAm0>

**Ambientes Virtuais de Aprendizagem para uma Educação mediada por tecnologias digitais** (GOMES; PIMENTEL, 2021)



Disponível em: <https://youtu.be/dy1ktrcqS-o>

## REFERÊNCIAS

- ALLESSANDRINI, C. D. O desenvolvimento de competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional. In: PERRENOUD, Philippe e THURLER, Monica Gather. [As competências para ensinar no século XXI a formação dos professores e o desafio da avaliação](#). Porto Alegre, Artmed, 2002.
- AMABILE, T. [How to kill creativity](#). Boston, MA: Harvard Business School Publishing, 1998.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013. [[onde comprar](#)]
- AVILA, W. ; GIRAFFA, L. M. . **A complexidade docente na contemporaneidade**. In: Clarice Ismério (Org.). (Org.). [EDUCAÇÃO EM SUAS MÚLTIPLAS FACES E SENSIBILIDADES](#). 1ed. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2020, v. 1, p. 180-202.
- BARRERA, T. G. S. [O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI](#). Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996. [Diário Oficial da União](#), Brasília, Seção 1, 1996.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. [Base Nacional Comum Curricular](#). Brasília, 2018.
- BEHAR, P. A. (Org.). [Competências em educação a distância](#). Porto Alegre: Penso, 2013.
- BOWDEN, J., MARTON, F. **The University of Learning: Beyond Quality and Competence in Higher Education**. London: Kogan Page, 1998. [[onde comprar](#)]
- CAMARGO, F.; DAROS, T. [A sala de aula inovadora-estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo](#). Porto Alegre: Penso, 2018.
- CARVALHO, E. [Implantação de inovações curriculares na escola: A perspectiva da gestão](#). São Paulo: CLA, 2020.
- COLL, César e MONEREO, Carles. [Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação](#). Porto Alegre: Artmed, 2010.
- DOLABELA, F. Pedagogia empreendedora. [Revista de Negócios](#), v. 9, n. 2, 127 – 130, 2004.
- FREIRE, P. [Pedagogia da autonomia](#). São Paulo: Ega, 1996.

FULLAN, M. [O significado da mudança educacional](#). 4 ed. Porto Alegre, Artmed, 2009.

GABRIEL, M. [Educar: A @revolução digital na educação](#). São Paulo: Saraiva, 2013.

GÓMEZ, A. I. P. [Educação na era digital: a escola educativa](#). Porto Alegre: Penso, 2015.

HENGEMÜHLE, A. [Desafios educacionais na formação de empreendedores](#). Porto Alegre: Penso, 2014.

IMBERNÓN, F. [Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza](#). Trad. Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. [Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade](#). São Paulo: Cortez, 2012.

KENSKI, V. M. [Tecnologias e Ensino Presencial e à Distância](#). 9. ed. São Paulo: Papirus, 2012.

LALUEZA, José Luis; CRESPO, Isabel; CAMPS, Silvia. As tecnologias da informação e da comunicação e os processos de desenvolvimento e socialização. In: COLL, César e MONEREO, Carles. [Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação](#). Porto Alegre: Artmed, 2010.

LAKOFF, G. [The political mind](#). New York: Wiking, 2011.

LE BOTERF, G. [Desenvolvendo a competência dos profissionais](#). Porto Alegre: Artmed, 2003. [[onde comprar](#)]

LE MOS, A. [Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea](#). Porto Alegre: Sulina, 2002.

LÉVY, P. [Cibercultura](#). São Paulo: 34, 1999.

\_\_\_\_\_. [Que é o Virtual?](#) O. Editora 34, 2003.

LIBÂNEO, J. C. [A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade](#). Educar, Curitiba, n. 24. Editora UFPR, p. 113-147, 2004.

MACHADO, N. S.; BARBOSA, M. C. S. [Redimensionando a Formação de professores e o fazer docente a partir da pedagogia da escuta](#). Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, v. 12, n. 21, p. 135-153, 2018.

MARTINS, C. [Práticas pedagógicas remixadas: possibilidades de estratégias docentes alinhadas a tendências emergentes da cultura digital](#). (Tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

\_\_\_\_\_.; GIRAFFA, L. M. M. (2020). [Práticas pedagógicas remixadas: relações entre estratégias pedagógicas da cultura digital e formação docente](#). Revista e-Curriculum, 18(2), 739-760. Doi: 10.23925/1809-3876.2020v18i2p739-760 [GS Search]

MIRANDA, M. G. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. In: **O Papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 5 ed, 2006. [\[onde comprar\]](#)

MODELSKI, D. [Competências docentes relacionadas ao uso pedagógico de tecnologias digitais: um estudo envolvendo disciplinas semipresenciais](#). Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

\_\_\_\_\_.; GIRAFFA, L.M.M.; CASARTELLI, A.O. [Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas](#). Educação e Pesquisa, v. 45, 2019.

MORAN, J. M. [A Educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá](#). 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MOYA, J. [Las competencias básicas en el diseño y el Desarrollo del currículo](#). Curriculum, v. 21, 2008.

NASCIMENTO, B. J. C. [Educação e Empreendedorismo: reflexões associadas ao fazer docente na contemporaneidade](#). Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

NÓVOA, A. (org.). **As Organizações Escolares em Análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. [\[onde comprar\]](#)

\_\_\_\_\_. [Os professores e sua formação](#). Lisboa: Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_. [O regresso dos professores](#). Pinhais: Melo, 2011.

PERRENOUD, P. [Construir as competências desde a escola](#). Porto Alegre: Artmed, 1999.

\_\_\_\_\_. [10 novas competências para ensinar](#). Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. THURLER, Monica Gather. [As competências para ensinar no século XXI a formação dos professores e o desafio da avaliação](#). Porto Alegre, Artmed, 2002.

POMBO, O. [Interdisciplinaridade: ambições e limites](#). Lisboa: Relógio D' Água, 2004.



POZO, J. I. **A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento**. Revista Pátio, Porto Alegre, a. 8, ago./out. 2004.

ROBINSON, K.; ARONICA, L. **Escolas Criativas: A Revolução que está Transformando a Educação**. Porto Alegre: Penso, 2019.

SACRISTÁN, G. J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999. [[onde comprar](#)]

SANFORD, K. J.; HOPPER, T. F.; STARR, L. Transforming teacher education thinking: Complexity and relational ways of knowing. **Complicity: An International Journal of Complexity and Education**, v. 12, n. 2, 2015.

SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. 2. ed. São Paulo, Paulus, 2011.

SANTOS, S. P.; RUSCHEL, C. T. M.; SOARES, D. R. **A formação docente e suas repercussões na sociedade do conhecimento**. 2012.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. [[onde comprar](#)]

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2014. [[onde comprar](#)]

TOZETTO, S. S.; GOMES, T. S. **A prática pedagógica na formação docente**. Reflexão e Ação, v. 17, n. 2, p. 181-196, 2009.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: projeto de ensino aprendizagem e projeto político pedagógico**. 21. ed. São Paulo: Libertad, 2010.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

## SOBRE AS AUTORAS

### LUCIA GIRAFFA

Professora titular da Escola Politécnica-Computação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul onde leciona Algoritmos e Programação. Pesquisadora e professora permanente do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação – Escola de Humanidades/PUCRS.

Bolsista Produtividade CNPq-nível 2

Líder ARGOS - Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação Digital da PUCRS (<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1961885168367047>). E-mail: [giraffa@pucrs.br](mailto:giraffa@pucrs.br)





## DAIANE MODELSKI

Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), bolsista CAPES/PROEX. Mestre em Educação pela PUCRS (2015). Especialista em Educação a Distância pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial SENAC (2009). Graduada em Pedagogia Multimeios e Informática Educativa pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2006). Integrante do Grupo de Pesquisa ARGOS - Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Tecnologias Digitais e Educação a Distância (PUCRS). Membro da Comissão Permanente do FIES (IPA) (desde 2012). Membro do Comitê de Ética em Pesquisa (IPA) (desde 2018). Professora de graduação do Centro Universitário Metodista IPA (desde 2012). Supervisora Educativa e Coordenadora Pedagógica dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio do Colégio La Salle Dores (desde 2019). Integrante do Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BASIS) do INEP/MEC (desde 2018). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Tecnologia Educacional/Educação a Distância; Recursos Digitais; Educação Superior e Formação Docente.





*Texto e Contexto*

---

EDITORA

Rua Eduardo Bonjean, 375. Uvaranas  
Ponta Grossa/PG

(42) 988634226 (somente whatsapp)

[www.textoecontextoeditora.com.br](http://www.textoecontextoeditora.com.br)

[contato@textoecontextoeditora.com.br](mailto:contato@textoecontextoeditora.com.br)