

LOGOS UNIVERSITY INTERNATIONAL
DEPARTAMENTO PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO

GABRIELA DE PROENÇA DOS SANTOS

AS METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR
DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL

MIAMI, FLÓRIDA

2021

GABRIELA DE PROENÇA DOS SANTOS

**AS METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR
DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada
ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Logos University
International como requisito parcial para
a obtenção do título de Mestre em
Educação.

Orientadora Prof.^a Dr.^a Claudia Coelho
Hardagh

MIAMI, FLÓRIDA

2021

Gabriela de Proença dos Santos
**As Metodologias Ativas na Formação Inicial do Professor de Educação
Fundamental**

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado por banca
examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.^a Dr.^a Cláudia Coelho Hardagh
Presidente da Banca
UNILOGOS

Prof.^a Dr.^a Simone Rodrigues Batista
Instituição São Judas

Prof.^a Dr.^a Valéria Sperduti Lima
Instituição UNIFESP

Prof.^a Dr.^a Nuria Pons Vilardell Camas
Instituição UFPR

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi
julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Educação.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof.^a Dra. Claudia Coelho Hardagh
Orientadora

A meu pai e avó materna, ambos em memória, mas que sempre tiveram orgulho de cada passo meu. Sei que estão olhando por mim e me guiando sempre!

AGRADECIMENTOS

Para desenvolver este trabalho, tive o apoio de muitas pessoas, as quais agradeço.

Inicialmente da minha família, que entendeu meus momentos de ausência, minhas noites mal dormidas e minhas crises de choro, com muito carinho e incentivo.

Ao meu amigo Thiago Grass, que esteve comigo durante toda a caminhada e me deu suporte todas as vezes que pensei em desistir.

À minha Orientadora Dr.^a Claudia Coelho Hardagh, por toda a atenção, paciência e competência com a qual me guiou por este caminho tão intenso. Agradeço todas as suas dicas, intervenções e modificações que me fizeram crescer como pesquisadora e aprimorar minha escrita acadêmica.

Às estagiárias, por toda empatia e por me doarem seu tempo para que eu pudesse engrandecer a minha experiência nesta jornada.

Enfim, fica constatado que sozinhos não somos nada, pois precisamos uns dos outros para nossas realizações.

Outro dia li, não me lembro bem onde, que a vida é um emaranhado de nós.

RESUMO

A pesquisa realizada na área da educação, no programa de Mestrado internacional em Educação da Logos University International, aborda o uso das metodologias ativas na formação inicial no curso de pedagogia. Inspira-se na experiência e trajetória da pesquisadora como docente e gestora de escola pública do ensino fundamental, lócus da pesquisa, que, por isso, trilha a pesquisa etnográfica e traz a análise da narrativa de estagiárias na pedagogia para responder o problema da pesquisa sobre a inserção de novas metodologias pedagógicas na escola, que estejam em consonância com a atual realidade social e cultural da educação. A pesquisa levanta a questão a respeito: De que forma o pedagogo, em seu processo de formação inicial, tem contato com metodologias pedagógicas ativas e como essas metodologias podem ser agregadas em sua prática pedagógica na educação básica? O objetivo geral analisa as narrativas de estagiárias de pedagogia para identificar como e se há o uso das metodologias ativas no curso de graduação em pedagogia por parte dos formadores. A metodologia adotada é a pesquisa qualitativa, realizada a partir de revisão bibliográfica e narrativa etnográfica das estagiárias sobre suas experiências durante a formação universitária e o quanto ela reflete em suas práticas pedagógicas como professoras. A pesquisa permitiu interpretar a práxis de estagiárias, a partir das narrativas sobre seu processo de formação, e a influência de seus formadores nas suas escolhas metodológicas. Com a fundamentação teórica, que parte da análise da documentação oficial das políticas públicas e das teorias sobre metodologias ativas, percebe-se que estas podem oferecer suporte aos docentes formadores para tornar mais efetivo o ensino e aprendizagem de alunos da educação fundamental, como mais um elemento para a superação das lacunas no ensino. As estagiárias com suas narrativas trazem as práticas pedagógicas destes docentes durante a práxis adotada nos cursos de pedagogia, que podem influenciar também a práxis dos futuros pedagogos nas escolas. Entendemos, a partir das narrativas das estagiárias, que as novas formas de educar, com ferramentas e técnicas das metodologias ativas, traz complementação à formação inicial dos pedagogos para a educação fundamental, e está em processo de implementação, pois nem todos os cursos de pedagogia oferecem estes conteúdos, métodos e práticas pedagógicas para inserção nas escolas. Com isso entendemos que a formação inicial e a práxis dos professores formadores são fundamentais para a introdução de novas metodologias pedagógicas para a educação fundamental.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Formação inicial do professor. Educação Fundamental. Práxis pedagógica.

ABSTRACT

The research carried out in the area of education, in the international Master's program in Education at Logos University International, addresses the use of active methodologies in the initial training of pedagogues. It is inspired by the experience and trajectory of the researcher as a teacher and manager of a public elementary school, locus of research, which, therefore, traces the ethnographic research and brings the analysis of the narrative of trainees of the pedagogy course to answer the problem research on the insertion of new pedagogical methodologies in the school, which are in line with the current social and cultural reality of education. The research starts from the problem: How does the pedagogue, in his initial training process, have contact with active pedagogical methodologies and how can these methodologies be added in his pedagogical practice in basic education? The general objective analyzes the narratives of pedagogy interns to identify how and if there is the use of active methodologies in the undergraduate course in pedagogy by the trainers. The adopted methodology is the qualitative research, carried through from bibliographic review and ethnographic narrative of the interns about their experiences during the university formation and how much it reflects in their pedagogical practices as teachers. The research allowed to interpret the praxis of interns, from the narratives about their training process, and the influence of their trainers in their methodological choices. With the theoretical foundation, which starts from the analysis of the official documentation of public policies and theories about active methodologies, it is clear that they can offer support to teacher educators to make it more effective in teaching and learning elementary school students, as another element to overcome the gaps in education. The interns with their narratives bring the pedagogical practices of these teachers during the teaching praxis adopted in the pedagogy courses, which can also influence the praxis of the future pedagogues in schools. We understand, from the interns' narratives, that the new forms of education, with resources and techniques from active methodologies, complement the initial training of pedagogues for elementary education, and are in the process of being implemented, as not all pedagogy courses they offer these contents, methods and pedagogical practices for insertion in schools. With this, we understand that the initial training and the praxis of teacher educators are fundamental for the introduction of new pedagogical methodologies for basic education.

Keywords: Active methodologies. Initial teacher training. Elementary Education. Pedagogical praxis.

LISTA DE FIGURA

Figura 1: Peer Instuction (PI) Instrução de pares.....	58
--------------------------------------------------------	----

LISTA DE QUADRO

Quadro 1: Metodologias ativas de aprendizagem contemporâneas..... 58

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 TEMA	11
1.2 TÍTULO.....	11
1.3 APRESENTAÇÃO	11
1.3.1 Do pesquisador.....	11
1.3.2 Da pesquisa.....	13
1.4 JUSTIFICATIVA	15
1.5 PROBLEMA DE PESQUISA	17
1.6 OBJETIVOS	18
CAPÍTULO I	19
2 O ESTADO DA ARTE: A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL	19
2.1 A TRAJETÓRIA DA PEDAGOGIA E O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	19
2.2 FORMAÇÃO DOCENTE ATUAL NO BRASIL.....	31
2.2.1 Formação docente no curso de pedagogia	34
2.2.2 O pensar de Freire: um caminho para uma nova proposta educacional .	47
2.3 TRANSVERSALIDADE E INTERDISCIPLINARIDADE.....	49
2.4 O REPENSAR DA EDUCAÇÃO E AS METODOLOGIAS ATIVAS.....	52
2.4.1 O uso das tecnologias em sala de aula e a gamificação.....	59
CAPÍTULO II	60
3 OS CAMINHOS DA PESQUISA	60
CAPÍTULO III	63
4 NARRATIVAS, ESCUTA E SEUS RESULTADOS PARA A PESQUISA	63
4.1 QUESTÕES PEDAGÓGICAS E METODOLÓGICAS DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSOR	65
4.2 RUPTURA METODOLÓGICA E PEDAGÓGICA AOS MODELOS TRADICIONAIS DE EDUCAÇÃO.....	68
4.3 METODOLOGIAS QUE A ALUNA PREFERE PARA QUE SEU PROCESSO DE APRENDIZAGEM SE EFETIVE	71

4.4 DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA PARA DESENVOLVER SEU PRÓPRIO CONHECIMENTO	74
4.5 INTEGRAÇÃO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA NO ESTÁGIO	76
4.6 VISÃO CRÍTICA DA FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA	80
4.7 CONTATO COM AS METODOLOGIAS ATIVAS NO CURSO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSOR.....	84
4.8 CONHECIMENTO E COMO SE DEU O CONTATO COM AS METODOLOGIAS ATIVAS.....	87
4.9 AVALIAÇÃO SOBRE AS METODOLOGIAS ATIVAS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR.....	90
CAPITULO IV.....	94
DISCUSSÃO	94
5.1 DIRETRIZES CURRICULARES DO CURSO DE PEDAGOGIA E A REALIDADE ATUAL DA PROPOSTA PEDAGÓGICA.....	94
5.2 ELEMENTOS PARA O USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA	97
5.3 EXISTÊNCIA E FORMA DE USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO CURSO DE PEDAGOGIA.....	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS.....	109
ANEXOS	115
ANEXO A – Transcrição Aluna 1.....	115
ANEXO B – Transcrição Aluna 2.....	120
ANEXO C – Transcrição Aluna 3	126
ANEXO D – Transcrição Aluna 4	131
ANEXO E – Transcrição Aluna 5.....	135

1 INTRODUÇÃO

1.1 TEMA

Professor do ensino superior: formação inicial do professor de educação fundamental e as metodologias ativas.

1.2 TÍTULO

As metodologias ativas na formação inicial do professor do ensino fundamental.

1.3 APRESENTAÇÃO

1.3.1 Do Pesquisador

Minha formação no magistério ocorreu quando eu tinha apenas 16 anos de idade, por isso atuo na área da Educação há 18 anos. Inicialmente, não tinha o objetivo de ser professora, mas a minha precocidade em ser mãe na adolescência motivou uma colega do grupo de jovens da igreja que eu frequentava a me sugerir que, em vez de continuar cursando o Ensino Médio regular, eu deveria fazer o magistério para ter uma formação profissional.

Ainda no magistério, com estágio remunerado, atuei em creche filantrópica. Confesso que não foi uma experiência muito positiva, apesar de toda ajuda que eu tinha dos colegas de trabalho. Ao finalizar o magistério, resolvi seguir na área da educação e cursar a graduação em pedagogia, com o objetivo de ser pedagoga empresarial. Enquanto cursava a universidade, fui selecionada para trabalhar em uma escola de educação infantil, a qual me proporcionou cursos de aperfeiçoamento e muito aprendizado.

Ao me formar em pedagogia, fui selecionada para trabalhar como Trainee em uma empresa na cidade de São Paulo, mas como minha filha ainda era pequena, recusei a proposta. Em um breve espaço de tempo, passei no concurso do município de São Vicente e atuei desde o começo nas séries iniciais do ensino fundamental. Foi nessa oportunidade que eu me deparei com uma realidade social, cultural e

educacional totalmente diferente da que era retratada no curso de pedagogia e nos locais de estágio.

Na experiência como professora recém-formada do município de São Vicente-São Paulo-Brasil, ficou explícito que existia uma falha na relação entre teoria e prática da formação inicial de professores, ou seja, na práxis pedagógica que exige a depuração das teorias para dar suporte na resolução de problemas concretos da realidade escolar do Brasil. “[...] a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”. (FREIRE, 1997, p. 38).

Após dois anos como professora em São Vicente, passei no concurso do município de Santos, local da minha moradia e onde exerci o magistério com um pouco mais de experiência. Todavia, eu tinha consciência de que a formação profissional é um processo contínuo e exige aprimoramento. Nesse novo loco de trabalho, tive oportunidade de me capacitar profissionalmente, principalmente na área da alfabetização.

Me propus a fazer um curso por ano e consegui cumprir esta meta por quase dez anos da minha carreira como professora de escola pública. Ficou claro que a formação inicial não foi suficiente para me preparar como professora e lidar com os desafios diários da escola. No decorrer do meu processo de formação continuada, consegui perceber a necessidade de me capacitar cada vez mais, pois esta é a forma de alcançar um desempenho profissional de excelência.

É necessário investimento profissional, dedicação e atualização constante para acompanhar as mudanças culturais, sociais e pedagógicas da nossa sociedade contemporânea. O processo de formação continuada traz novas temáticas que são fruto de pesquisas na área da educação. Foi durante a “Semana da Educação”, evento proporcionado todo ano aos profissionais da área de educação pelo município de Santos, que tive o contato mais profundo com as Metodologias Ativas.

Apesar de já ter ouvido falar, não entendia muito bem do que se tratava e como aplicar em minhas aulas. Por isso, busquei mais informações sobre o tema e, na medida em que minhas pesquisas evoluíam, encontrei nas Metodologias Ativas um grande potencial para o avanço dos meus alunos frente às habilidades do currículo, bem como no trabalho coletivo e colaborativo.

Durante a participação em cursos de formação continuada, refleti sobre a ausência de articulação entre teoria e prática na minha graduação, o que inviabilizou

meu aprofundamento em metodologias e didáticas. Não pretendo apresentar as Metodologias Ativas como uma solução para todas as questões que se interpõem na evolução da educação, mas trazer reflexões sobre a contribuição das Metodologias Ativas na formação inicial de professores como meio de ampliar sua atuação.

Durante meus 14 anos no exercício da profissão de professora, educadora e pesquisadora em escolas municipais de Santos, recebi em minhas salas de aula muitas estagiárias do curso de graduação em pedagogia de diferentes universidades privadas da cidade de Santos. A relação com as estagiárias me evidenciou o quanto a formação inicial apresenta problemas de descompasso cultural entre as metodologias educacionais e as inovações tecnológicas.

Esta realidade afeta todos os campos da sociedade, mundo do trabalho, comunicação e produção de informação. Ao ingressar no mestrado, considerei que este contexto deveria ser contemplado em minha dissertação, pois a motivação de desenvolver a pesquisa era a possibilidade de colaborar com a formação básica do aluno de graduação em pedagogia.

1.3.2 Da Pesquisa

A pesquisa aborda as Metodologias Ativas com foco na formação inicial de pedagogos e na necessidade de mudanças pedagógicas devido às novas demandas da sociedade contemporânea em desenvolver a autonomia, a criatividade e o uso de meios culturais criados pela cultura digital.

A partir de uma análise da relação entre educação e as demandas sociais e culturais dos estudantes, percebeu-se que na educação fundamental é necessária a adoção de novos métodos de ensino ou didáticas, os quais deveriam ser discutidos e aprendidos na formação inicial dos pedagogos para chegar nas escolas por meio deles, como professores ou gestores.

De acordo com Junges e Behrens (2015), há necessidade de que a docência universitária apresente fundamentos pedagógicos no processo ensino-aprendizagem. As autoras chamam a atenção para a junção do conhecimento produzido na graduação pelos docentes de pedagogia, com as experiências do professor e sua produção científica, valorizando a influência dessa bagagem na prática pedagógica do aluno formado em pedagogia que irá atuar em escola.

O foco da pesquisa na formação inicial do pedagogo e as Metodologias Ativas conduziram ao problema de pesquisa: De que forma o pedagogo, em seu processo de formação inicial, tem contato com metodologias pedagógicas ativas e como essas metodologias podem ser agregadas em sua prática pedagógica na educação básica?

Para responder à questão, foi realizada a análise das narrativas das estagiárias da escola municipal em Santos, na qual a pesquisadora atua como Orientadora Educacional. Na visão de Junges e Behrens (2015), historicamente, o domínio do conteúdo era suficiente, pois a docência no ensino superior era pautada em um aspecto conteudista, a partir da mera transmissão do conteúdo ao aluno como exposição da realidade e do perfil profissional.

Pimenta (1999) propôs o repensar dessa formação em que o professor é reproduzidor de conhecimento e transmissor de programas moldados. A autora entende o professor enquanto mediador do saber, para a constituição da cidadania dos alunos, de forma a superar o fracasso e as desigualdades escolares.

Ela considera necessário o debate sobre a formação do professor e sua revalorização na sociedade contemporânea pela formação de uma nova identidade deste docente. Aqui aproximamos as metodologias ativas que podem ser utilizadas pelo docente a partir de sua formação inicial no curso de pedagogia, como estratégia para prepará-lo para a prática pedagógica.

Assim, se pensa sobre a formação do formador, o aluno do curso de pedagogia enquanto aquele que precisa se reinventar e descobrir sua identidade frente aos desafios da educação e da sociedade. Tal abordagem pode revelar elementos estratégicos que podem conduzir os alunos de pedagogia a uma prática pedagógica mais adequada à realidade de sua comunidade escolar. Para tanto, destacamos nessa pesquisa o uso das metodologias na condução do processo ensino-aprendizagem.

Junges e Behrens (2015) defendem que o professor formador, nos cursos de Pedagogia e Licenciatura, precisa motivar a reflexão dos alunos a respeito da constituição da identidade destes. Os autores propõem a problematização como método pedagógico, pois esta gera reflexão sobre os processos de formação e a prática pedagógica a partir de uma atualização dos saberes docentes, e do sujeito historicamente situado, que associa contexto e período como necessidades sociais.

1.4 JUSTIFICATIVA

A sociedade passou por transformações relevantes após o fenômeno da globalização, com o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação que refletiram nos métodos de ensino e na prática pedagógica. Por isso, é preciso discutir sobre as metodologias utilizadas nos processos formativos, destacando-se nesta pesquisa a formação em pedagogia.

Novos meios tecnológicos facilitaram o acesso à informação, conteúdos e teorias, provocando demandas para novas metodologias de ensino e atividades pedagógicas compatíveis com a sociedade contemporânea. Em se tratando da formação na área que estuda a educação e a pedagogia, é necessária uma abordagem científica mais estrita.

Além disso, existe a necessidade de evidenciar os aspectos teóricos e o uso de metodologias que possam contribuir para a práxis pedagógica dos docentes da graduação em pedagogia. Dessa forma, pode ser possível atingir os futuros professores que irão exercer a docência na educação fundamental e outros níveis do ensino formal.

Neste contexto, a formação de professores de pedagogia passa a ser questionada no âmbito desta pesquisa que reflete nas políticas públicas, de forma que eles sejam preparados para refletir sobre as novas demandas culturais e sociais dos alunos da educação fundamental. A reflexão inicial recai sobre o formador de docentes, pois ele é um pesquisador e precisa estar conectado às mudanças culturais, tecnológicas e comunicacionais da sociedade, que refletem na educação.

As mudanças nas políticas públicas educacionais com novas Diretrizes Curriculares nos cursos de pedagogia, novos parâmetros curriculares para a educação básica, assim como as propostas de inovação nas metodologias de ensino, com enfoque para o tema Metodologias Ativas, mostraram-se relevantes de se estudar, uma vez que recai sobre a melhoria do processo de formação docente, em que o modelo utilizado já não é capaz de suprir as necessidades atuais, como pontua Furlanetto (2010):

Algumas pistas sugerem que esse modelo de professor e de formação apresenta sinais de esgotamento. O cenário no qual o mestre atua é singular, incerto e complexo, exigindo respostas que não podem ser produzidas com base apenas em conhecimentos técnicos. Os

problemas que emergem no contexto da sala de aula exigem que o professor articule diferentes tipos de conhecimentos, algumas vezes produzidos fora dos territórios da Ciência (FURLANETTO, 2010, p.89).

Importante destaque de Furlanetto (2010) sobre a necessidade de atualização do modelo formativo, a partir do repensar de experiências frente ao que esse docente enfrenta em sala de aula, como parte integrante das metodologias adotadas no processo de formação.

Pimenta (1999) contribui analisando a formação docente como forma de ampliar o debate a partir das necessidades sociais na formação que não estão sendo atendidas e, por isso, precisam ser transformadas junto com o papel do professor no processo educacional. A autora destaca que, quando há confronto entre teoria e prática, surgem as novas teorias construídas a partir da experiência do docente e seus valores, que fazem parte do seu saber e do seu ensinar a partir de sua experiência.

A abordagem de Pimenta leva-nos a pensar sobre a formação do formador, em que se analisa o ensino de pedagogia do docente que irá desempenhar a função de formar o formador, portanto, pode-se pensar sobre o mesmo viés. Contudo, ainda há que se aprofundar sobre sua formação e prática docente a partir das metodologias que utiliza nessa arte de ensinar.

Anastasiou (2011) analisa que, desde 2000, passou a ser debatida a formação docente em universidade, cujo egresso apresentava formação generalista, mas passou a ser entendido como sujeito ativo e responsável por sua aprendizagem, o que trouxe a necessidade de discussão da atuação docente.

Anastasiou (2011) analisou experiências de formação continuada e pedagogia universitária dos docentes de educação superior, sobre como eles moldam sua prática pedagógica para formar professores a partir de pesquisa de observação participante e com troca de experiências entre docentes e gestores de cursos de ambientes institucionais.

A análise considerou a participação dos docentes de pedagogia em grupos de apoio pedagógico, como forma de reflexão sobre a formação continuada nos cursos de pedagogia. Destacou que os modelos pedagógicos devem ser reavaliados quanto ao papel do docente no ensino de pedagogia, cuja reflexão é sobre o desenvolvimento profissional e acadêmico dos docentes.

Feldkercher (2016) também debate a respeito da formação do professor universitário, a partir de pesquisa bibliográfica sobre quem é o professor universitário

e como ocorre sua formação, além de auxiliar a pensar sobre a profissão de professor e a valorização de seus saberes para o exercício da docência, destacando, de forma distinta, a formação de professores de educação básica, “[...] para a formação ou preparação do professor da educação superior, inexistem quaisquer diretrizes” (p.230).

Com este argumento, percebe-se a necessidade de estudar as metodologias que sustentam a formação inicial do pedagogo e suas contribuições no processo de aprendizagem dos futuros professores. Há ênfase sobre o processo formativo deste aluno de graduação em pedagogia, de forma que sejam repensadas as metodologias e práticas dos docentes responsáveis pelo ensino e a formação profissional dos pedagogos na busca contínua de aperfeiçoamento.

Dessa forma, será possível romper com o descompasso entre a produção cultural e tecnológica e as metodologias de ensino, as relações entre docentes e alunos de pedagogia e destes com os alunos do ensino fundamental, ou seja, os egressos dos cursos de pedagogia têm que ser preparados para a atuação nas escolas com propostas coerentes à cultura digital, *maker* e outras que marcam o cotidiano das crianças do ensino fundamental.

1.5 PROBLEMA DE PESQUISA

Ao considerar a inovação a partir da implementação de métodos de ensino mais adequados à educação contemporânea e às políticas públicas de educação como BNCC, entendemos a responsabilidade na formação dos pedagogos para que a futura prática docente possa ser adequada às necessidades sociais e educacionais que estão por vir.

Problematizamos o contexto da formação inicial dos pedagogos e, com isso, a pesquisa busca responder à questão sobre as metodologias ativas utilizadas pelos docentes do curso de pedagogia para a formação inicial que refletirá em mudanças da sua prática pedagógica na educação básica:

De que forma o pedagogo, em seu processo de formação inicial, tem contato com metodologias pedagógicas ativas e como essas metodologias podem ser agregadas em sua prática pedagógica na educação básica?

Com esta problematização, trazemos as narrativas de estagiárias que se colocam frente ao desafio do exercício da profissão docente, aos saberes e metodologias que são abordados e praticados em sua formação pelos seus formadores.

Sendo assim, trazemos os objetivos que traçamos para a pesquisa.

1.6 OBJETIVOS

1.6.1 Objetivo Geral

Analisar as narrativas de estagiárias de pedagogia para identificar como e se há o uso das Metodologias Ativas no curso de graduação em pedagogia por parte dos formadores.

1.6.2 Objetivos específicos

- a. Analisar as novas diretrizes curriculares do curso de pedagogia para contextualizar a realidade atual dos cursos de graduação em pedagogia até 2020;
- b. Descrever os elementos necessários ao uso das metodologias ativas na graduação em pedagogia;
- c. Analisar as narrativas de estagiárias de pedagogia para avaliar como e se há o uso das metodologias ativas no curso de graduação em pedagogia.

Para atingir tais objetivos levantamos a bibliografia relacionada a legislação, formação de professores e metodologias ativas, como descrito no próximo item.

CAPÍTULO I

2 O ESTADO DA ARTE: A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

A fundamentação teórica desta pesquisa é embasada nos documentos oficiais que mostram a trajetória histórica da educação superior no sentido de esclarecer como se dá a formação docente e, em sequência, é feita a discussão sobre a formação docente e a prática pedagógica, assim, oferecendo elementos para abordar a educação inovadora e seus elementos, entre eles a busca de uma evolução efetiva na prática pedagógica.

2.1 A TRAJETÓRIA DA PEDAGOGIA E O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Cacete (2014) traz a explanação histórica de que em 1930, período da “Revolução de 30”, a sociedade brasileira passa a associar à educação, ou ausência dela, às causas do subdesenvolvimento e do seu atraso em relação às sociedades consideradas desenvolvidas. A partir desta perspectiva foi constituído o então Ministério da Educação e da Saúde.

No ano de 1931, foi iniciada a reforma do ensino superior, destacando como regra de organização a criação do sistema universitário, o que colocava como regra a incorporação de, pelo menos, três institutos superiores de ensino. E foi com esta proposta, criada oficialmente a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, direcionada para a formação do Magistério, durante o Governo Getúlio Vargas:

O governo provisório de Getúlio Vargas criou, entre outros, o Ministério da Educação e Saúde Pública, cujo primeiro ministro, Francisco Campos, por meio de uma série de decretos, instituiu a chamada Reforma Francisco Campos, fruto da Revolução de 1930 e de um conjunto de interesses que assumiram o poder naquele momento. Entre esses decretos, esteve o de número 19.851, de 11 de abril de 1931 – Estatutos das universidades brasileiras – que, ao dispor sobre a organização do ensino superior instituindo o regime universitário, elevava para o nível superior a formação de professores secundários. Por esse decreto o ensino superior deveria ser ministrado na universidade a partir da criação de uma Faculdade de Educação Ciências e Letras, onde deveriam ser formados os professores secundários. Do ponto de vista da organização do sistema, a reforma previa duas situações: o sistema universitário oficial, mantido pelo governo federal ou estadual, ou livre, mantido por particulares, e o instituto isolado (CACETE, 2014, p. 1064).

A Constituição de 1934 passou a enfatizar consideravelmente na educação, dedicando um capítulo ao tema. Foi criado o Conselho Nacional e Estadual de Educação, que determinava a aplicação de nunca menos de 10% da parte dos Municípios, e nunca menos de 20% da parte dos Estados, da renda resultante dos impostos para evolução dos sistemas de ensino. A partir disso, percebe-se um movimento de democratização da educação, quando passa a se constituir o pensamento da educação “um direito de todos”, ao instituir a liberdade de ensino, a liberdade de cátedra, a gratuidade e obrigatoriedade, sendo ofertados recursos oriundos de fundos especiais de educação.

Tal contexto mostra uma ampliação no sistema escolar, mas não suficiente para sua transformação, pautada por ampliação de matrículas e do número de professores. Ainda assim não foi suficiente para destruir a bifurcação dos caminhos escolares que deveriam ter sido unificados a partir da proposta de democratização do ensino, continuando assim fragmentado para o povo e, distintamente, para a elite.

Aqui, Silva e Silva (2018) fazem uma análise de influência global sobre o contexto das universidades, abrangendo suas características no Brasil como forma de segregar as pessoas de elite das pessoas comuns que, segundo as autoras, são as pessoas das classes populares:

As primeiras instituições universitárias eram extremamente direcionadas às elites da época, os resquícios dessas universidades elitistas ainda estão muito presentes nos dias atuais, no mundo e também no Brasil. A universidade não só participou da exclusão social das raças e etnias ditas como inferiores, como também teorizou a sua inferioridade.

O conhecimento das pessoas comuns não tinha nenhum valor na academia, tanto que esta inferioridade se estendeu aos conhecimentos produzidos pelos grupos excluídos, em nome da prioridade epistemológica concebida à ciência. Dessa maneira, somente a universidade era a detentora do conhecimento (SILVA & SILVA, 2018, p. 41).

A participação das classes populares na busca pela democratização da educação é verificada no anteprojeto para as Diretrizes e Bases da Educação, criado em 1948 a partir de uma comissão presidida pelo Prof. Lourenço Filho e encaminhado à Câmara Federal. Nesse trecho, a história da universidade se vincula a da educação por ambas fazerem parte de um contexto político e social que influenciou suas bases no país.

A criação da Lei 4.024, Lei de Diretrizes e Bases, votada em dezembro de 1961 e com direitos fundamentais fundamentados pela Constituição Federal, fez emergir uma nova consciência dos problemas relativos à realidade educacional brasileira, mobilizando contingente mais amplo, pois passam a fazer parte da batalha pela consolidação de uma nova educação os estudantes, operários e intelectuais, cujo ponto central das discussões recaía sobre a organização administrativa dos sistemas de ensino. Posteriormente, a lei foi substituída pela Lei de Diretrizes e Bases de nº 5692, de 11 de agosto de 1971.

A influência relevante nesse período foi a inserção de uma política de recuperação econômica, que acelera o ritmo de expansão da demanda social de educação, o que ampliou a crise do sistema educacional. A partir desse cenário, foram firmados convênios entre o Ministério da Educação (MEC), em seus institutos, e a *Agency for International Development* (AID), para assistência técnica e cooperação financeira dessa Agência à organização do sistema educacional brasileiro, sendo definido por Cacete (2014) como o período dos “Acordos MEC-USAID”.

Esses acordos se caracterizam pelo MEC oferecer aos técnicos da AID a responsabilidade de reorganização do sistema educacional brasileiro. Nessa época, surgiu outro relatório desenvolvido pelo Grupo de Trabalho da Reforma Universitária que também apresentou o anteprojeto que resultou na criação da Lei n. 5540, de 28 de novembro de 1968, onde apresentava medidas relativas ao aumento da matrícula no ensino superior e à contenção do protesto estudantil. Tal lei estabeleceu normas para a organização e funcionamento do ensino superior.

A Lei n. 554/ 1968, Lei da Reforma Universitária, já traz em seu cerne o aspecto de ensino, pesquisa e extensão a partir de seu artigo 40. A LDB foi um marco para a evolução da educação em geral. Define as modalidades de ensino em seu Título V – Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino:

(a) Educação Básica: tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Saviani (2008), explica a divisão que é feita em educação infantil, fundamental e médio:

(1) Educação Infantil: consiste na primeira etapa da educação básica, que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da sociedade.

(2) Ensino Fundamental: apresenta formato com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, que objetiva a formação básica do cidadão.

(3) Ensino Médio: consiste na fase final da educação básica, com duração mínima de três anos, habilitando ao prosseguimento de estudos, que deverá atender à formação geral do educando e poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

Entre 1968 e 1996, caracterizou-se um período de estagnação do ponto de vista de evolução da educação superior. Após esse período, há um salto para a criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Assim, é explicitada na LDB de 1996 a Educação Superior: que deve ser ministrada em IES públicas ou privadas, com graus de abrangência ou especialização diversos, aberta a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e sido aprovados em processo seletivo.

Contudo, Sguissardi (2015) levanta a discussão para a tentativa de massificação do ensino superior no Brasil, a qual se apresenta pautada na busca pelo aumento de matrículas nas Instituições de Ensino Superior (IES). As autoras dividem a evolução da educação superior no Brasil entre 1995 e 2010 com base em quatro eixos principais:

(1) o amplo aumento das instituições de ensino superior (IES) com fins lucrativos, isto é, as universidades privadas com foco mercantil;

(2) ações do governo federal para a expansão de vagas, matrículas e cursos nas instituições federais de ensino superior (IFES), pela multiplicação dos campi das IFES já existentes, expansão do número de instituições, ou pela criação de programas de reestruturação do setor, como, por exemplo, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI);

(3) a relevante distinção na oferta de cursos, instituições e modalidades de ensino de graduação, com destaque à utilização do ensino a distância (EaD); e

(4) a expansão da pós-graduação, com redefinição de sua trajetória no sentido do direcionamento do conhecimento como empresarial, que elas denominam como empresariamento do conhecimento (MANCEBO; VALE & MARTINS, 2015, p. 33).

Conforme dados da Fundação Carlos Chagas (GATTI et al., 2019), o aumento do número de alunos nos cursos de pedagogia na modalidade EaD em universidades privadas saltou de 1,9 mil em 2005 para 354 mil em 2016, representando crescimento de 17.735%.

[...] aumentar o número de estudantes de graduação nas universidades federais e de estudantes por professor em cada sala de aula da graduação (relação de dezoito alunos de graduação por professor em cursos presenciais); diversificar as modalidades dos cursos de graduação, por meio da flexibilização dos currículos, do uso do EaD, da criação dos cursos de curta duração, dos ciclos (básico e profissional) e/ou bacharelados interdisciplinares; incentivar a criação de um novo sistema de títulos; elevar a taxa de conclusão dos cursos de graduação para 90% e estimular a mobilidade estudantil entre as instituições de ensino (públicas e/ou privadas) (MANCEBO; VALE & MARTINS, 2015, p. 38).

Por esta menção das autoras, percebe-se que a qualidade na oferta educacional no ensino superior pode ter sido afetada negativamente pelo aumento de demanda, pois as universidades particulares aproveitaram para ampliarem seus lucros com a expansão da oferta em detrimento da qualidade, somados ao Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Programa de Financiamento Estudantil (FIES), conforme menciona Barros (2015). No mesmo sentido, corrobora Mancebo, Vale e Martins (2015), quando complementam que a avaliação, em apenas algumas instituições, permitiu a elas inferirem que há reflexo no papel do professor e do aluno que será um profissional a partir de sua formação:

- 1) o mais-trabalho do professor, visto que a explosão do número de vagas discentes nas universidades federais tem ocorrido sem a correspondente ampliação das vagas docentes;
- 2) o aligeiramento do ensino, particularmente pela flexibilização de currículos e uso do EaD, intensificando assim o processo de certificação em larga escala (MANCEBO; VALE & MARTINS, 2015, p. 39).

Freire (1998), em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, faz uma reflexão sobre o modelo educacional ofertado nas escolas brasileiras, em que ele acredita ser uma pedagogia das classes dominantes enquanto estática e dissociada de seus sujeitos. O autor considera como oprimidos e propõe debater a libertação da pedagogia da opressão pela consciência de mundo e revolução dos oprimidos. Assim, será possível propor uma nova pedagogia com base no diálogo, práxis enquanto ação e reflexão e participação dos sujeitos ativos, conscientes de si e do mundo, para que possam ser críticos.

A indagação necessária a fazer no contexto de comercialização do ensino superior no setor privado, no caso da pedagogia, é se na formação inicial em larga escala, principalmente na modalidade EaD, rompe com a educação bancária e

contribui para o aluno protagonizar seu processo de aprendizagem, por meio de uma formação crítica mediada por novas metodologias.

Freire (1998) trata sobre o paradigma da pedagogia pelo viés das classes dominantes, opressora, que denomina a concepção bancária da educação como instrumento de opressão, ou seja, o autor aborda a mercantilização da educação como um de seus impasses à evolução, pois considera os alunos como sujeitos passivos do processo educacional e faz menção de que, a eles são transferidos, ausentes de reflexão, os conteúdos das disciplinas, o que não permite questionamento ou negação.

Freire (1998) tenta, assim, mostrar que sua análise não apresenta elementos idealistas ou revolucionários, reacionários, sectários ou radicais, simplesmente recai sobre o processo de libertação do sujeito ante a liberdade educativa. Nesse modelo, o oprimido não deverá manter-se passivo frente ao dominador e suas ferramentas, mas deve se libertar pela objetividade, sendo que esta é encontrada nos conteúdos concretos da realidade da unidade dialética.

A contribuição de Freire (1998) nesta análise da trajetória da educação brasileira compõe um quadro de limitação para a superação das dificuldades na educação e de necessidade de quebrar o paradigma atual, especialmente no tocante à estrutura e dinâmica educacional.

O recorte da realidade que se atribui a este estudo evidencia uma dificuldade de superar os desafios da educação e quebrar o paradigma vigente da estrutura da educação como se apresenta. Assim, destaca-se a contribuição de repensar os modelos educacionais que são aplicados nas escolas e desenvolver uma nova consciência sobre o papel da escola no processo de transformação cultural e social.

Percebe-se, portanto, a necessidade de se repensar a formação inicial do pedagogo tendo em vista este panorama histórico das políticas públicas do país para a educação superior. Trazemos, de um lado, o papel do docente no ensino superior e, de outro lado, a influência deste sobre a práxis dos pedagogos no ensino fundamental, visto que, muitas vezes, são formados em cursos de graduação em pedagogia mercantilizados.

Buscam-se as perspectivas sobre a formação em pedagogia, a partir das contribuições das pesquisas sobre a formação docente para a explanação dos olhares convergentes e na mudança pela qual a educação vem passando, considerando a identidade do docente universitário que atua como formador.

Garcia (2010) investiga a profissão docente, analisando o contexto e evolução histórica da docência. Para ele, a docência é uma profissão única pela forma como se aprende o trabalho docente, por isso, requer período prolongado de socialização. A contribuição deste autor é de significativa importância, pois ele analisa o contexto de formação do docente, sua identidade, a evolução em que se dá a profissão e propõe a inserção na docência, a partir do desenvolvimento profissional para a prática pedagógica.

Pimenta (1999) destaca os saberes da docência, analisando a experiência, o conhecimento e as práticas pedagógicas como um conjunto que deve ser desenvolvido pelo docente. A autora considera uma nova metodologia a partir da ação e reflexão para a construção de uma nova identidade do docente, do professor reflexivo, de sua ação e da reflexão da ação, pelo ato constante de refletir durante a prática e sobre a prática docente.

Para Junges e Behrens (2015):

[...] uma proposta de formação pedagógica orientada e partilhada dos professores universitários, baseada em ações concretas e inserida numa perspectiva reflexiva, além de uma aprendizagem docente mais profunda e duradoura, mobiliza mudanças na prática pedagógica desses professores, incitando uma prática inovadora (JUNGES; BEHRENS, 2015, p. 309).

Levamos em conta as teorias de formação docente que apontam para necessidade de sua constante atualização e de entender o professor como um intelectual, pesquisador que está em constante formação e transformação. Esta perspectiva é adotada por Furlanetto (2009), que acredita que a formação docente vem se reorganizando a partir de uma nova concepção do que é ser professor, assim como do processo ensino e aprendizagem que foram adotados historicamente, os quais transmitem conhecimentos aplicáveis e básicos e não privilegiam a formação de competências e atitudes nos alunos.

De outro lado, Pimenta (1999) enfatiza a relevância da autoformação docente para que se consolide essa transformação, uma vez que os saberes docentes construídos em conjunto com as experiências deste, envolve desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, valorizando seu trabalho crítico reflexivo sobre suas práticas e o compartilhamento de suas experiências.

Furlanetto (2004) evidencia a relevância da experiência do docente no processo formativo e na construção das matrizes pedagógicas, que anteriormente eram formatadas em virtude de conteúdos teóricos e precisam ser atualizadas a partir das vivências e se fundamentam nas práticas pedagógicas dos docentes, devendo ser por eles atualizada. Também faz uma crítica ao pouco diálogo existente na escola, o que limita a articulação entre teoria, experiência docente (práxis) e construção do conhecimento do aluno, para que haja a superação dos modelos tradicionais que não suprem as demandas sociais contemporâneas.

A mesma autora propõe a formação docente a partir da transdisciplinaridade e analisa como ela vem construindo uma nova identidade de professor, considerando que ele sai do centro do processo de aprendizagem e propicia o protagonismo do aluno por meio de novas metodologias focadas no desenvolvimento de competências e habilidades, e não apenas na informação ou transmissão de conteúdos escolares.

Anastasiou (2011) destaca algumas alternativas na formação docente. Menciona que a participação do docente no projeto de curso e a construção coletiva podem alterar o seu desempenho, além de resultar na superação da hegemonia de formas de ações pedagógicas tradicionais. A autora prevê a criação de um projeto docente que deve englobar os processos cognitivos e da relação professor-estudante, onde o foco da ação docente, enquanto transmissor, seja superada pela apropriação da informação pelo estudante, onde não haja mera transmissão. Destaca também que a produção de informações deve trabalhar a dedução e a problematização no lugar de apenas expor o conteúdo sob a forma de explanação.

Anastasiou (2011) também considera relevante a adoção da metodologia dialética com os professores, de forma que eles iniciem a partir da visão do aluno como parâmetro para a ação docente, enquanto um método de análise que trabalha um movimento cerebral distinto para cada aprendiz, o que torna o docente um mediador do processo de aprendizagem.

Rodrigues *et al.* (2017) analisam que a formação docente pode se constituir a partir de aproximação entre universidades e escolas, de forma que influenciará os processos de reflexão, pesquisa, socialização e desenvolvimento profissional do professor:

A aproximação entre universidade e escola tem se constituído, em especial, pela dinâmica dos estágios curriculares na formação inicial de professores, no âmbito dos cursos de licenciatura, na interação entre os estagiários, os professores regentes das escolas e os

professores da universidade, possibilitando socialização e troca de experiências e saberes sobre a docência.

Nóvoa (2009) faz uma reflexão sobre os elementos necessários aos programas de formação de professores, o que coaduna com as demais obras consultadas, pois o autor considera importante a articulação entre a teoria e a prática que será fundamentada em situações do dia a dia escolar. Isso traduz-se como forma de inovação da elaboração do conhecimento, o que Nóvoa (2009) entende ser importante este fazer pelos próprios professores, pois estes passam a fazer parte do planejamento de sua formação, o que privilegia a troca de experiências entre docentes.

O autor destaca o trabalho em equipe para que haja reflexão e seja criado o conhecimento profissional docente para consolidar o processo de mudança e represente práticas de intervenção efetivas. Destaca também que a formação docente precisa oferecer incentivo ao professor para a comunicação com a sociedade, no sentido de oferecer visibilidade ao seu trabalho, o que lhe confere consistência e concretude.

Correa e Ribeiro (2013) analisam a perspectiva da formação docente no ensino superior e argumentam que a prática pedagógica neste nível é complexa e influenciada pela ética e políticas vigentes em sua contextualização, e que a docência não se fundamenta apenas no conteúdo e expertise do professor em sua área de atuação e docência.

Os autores investigam a formação pedagógica a partir das políticas públicas do ensino superior, especificamente sobre a pós-graduação *stricto sensu*. Eles entendem que esta formação, que se dá atualmente como um critério para permissão da prática docente em ensino superior, favorece o acúmulo de capital científico, mas não prepara para a dimensão do docente enquanto ser e fazer, sobremaneira, da formação de um docente pedagógico, a partir da valorização do ensino nas universidades, enquanto um processo pedagógico e não somente científico.

Gallego-Domingues *et al.* (2019) analisam um programa de indução docente online para professores iniciantes com o uso de ferramentas digitais no ensino, como proposta de novas metodologias que podem ser utilizadas na prática pedagógica e que acompanham as transformações do ato de ensinar. Os autores acreditam na responsabilidade dos docentes para determinar e melhorar a qualidade educacional,

pois a formação inicial e continuada na América Latina e Caribe tem sido pouco valorizada e consideram a relevância das tecnologias no processo de formação do professor.

Esta breve narrativa da história da pedagogia teórica explana as perspectivas sobre a formação docente e o processo de transformação da prática pedagógica do professor. Tais abordagens oferecem um olhar sobre os desafios que o docente do curso de pedagogia precisa superar para aproximar sua prática pedagógica e adoção de metodologias para a contextualização da formação dos docentes que atuarão nas escolas.

Posteriormente, foi criada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a nova Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), aprovadas e homologadas em 2017. De acordo com o Ministério da Educação (MEC), pela criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado em 2007, foi possível avaliar o desempenho do sistema educacional brasileiro, a partir de duas dimensões essenciais: aprendizagem e fluxo escolar.

Este índice apontou a necessidade de revisão dos parâmetros para o desenvolvimento de diretrizes para garantir o aumento de qualidade na educação básica no Brasil, culminado na Emenda Constitucional nº 59, aprovada em 2009, que definiu uma diretriz geral para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4/2010), além de diretrizes específicas para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010) e para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 2/2012).

Essas diretrizes indicaram a emergência da construção de uma base nacional comum, que acabou na criação da BNCC, o que já se anteviam nas resoluções do CNE, pela Lei nº 13.005/2014, que aprovou o novo Plano Nacional de Educação (PNE), e introduziu a expressão objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, o que passa a englobar os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores como saberes a serem desenvolvidos na Educação Básica e que tais objetivos deveriam ser apresentados anualmente. Assim, são definidas as dez competências gerais comuns às etapas da Educação Básica (MEC, 2020):

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, participando de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, em diferentes contextos, e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação, de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado consigo mesmo, com os outros e com o planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos de forma harmônica e a cooperação, fazendo-se respeitar, bem como promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de

grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

A BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi aprovada e homologada em dezembro de 2017. Por sua vez, o documento para o Ensino Médio foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) no dia 4 de dezembro de 2018 e homologado na semana seguinte, no dia 14 de dezembro, pelo Ministério da Educação (MEC, 2020).

Especificamente para o Ensino Fundamental, foram definidas competências para cada uma das áreas do conhecimento e, em áreas que abrigam mais de um componente curricular (Linguagens e Ciências Humanas), também são definidas competências dos respectivos componentes. Estas diretrizes trazem o debate vinculado à qualidade na educação brasileira, que é analisada a partir de perspectivas, sendo adotada nesta pesquisa a da formação inicial para atuação como docente na educação fundamental.

Sobre a formação inicial e continuada de profissionais para o magistério, Dourado (2015) analisa que a aprovação do Plano Nacional de Educação a partir da Lei n. 13.005/ 2014, trouxe estratégias direcionadas às melhorias da qualidade, do processo de avaliação, gestão, financiamento educacional e valorização dos profissionais da educação (os docentes). Menciona que dentre elas, destacam-se diretrizes sobre a formação inicial e continuada dos profissionais da educação como forma de atender aos critérios de melhorias.

Todas essas metas e estratégias incidem nas bases para a efetivação de uma política nacional de formação dos profissionais da educação e foram consideradas nas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério. Essa política, como definido na Meta 15, visa garantir maior organicidade à formação dos profissionais da educação, incluindo o magistério. Assim, a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, tem por finalidade organizar e efetivar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em estreita articulação com os sistemas, redes e instituições de educação básica e superior, a formação dos profissionais da educação básica. Essa política nacional, a ser

coordenada pelo MEC, se constituiu como componente essencial à profissionalização docente (DOURADO, 2015, p. 301).

O autor destaca que a formação inicial de professores é enfatizada pelas novas DCNs desde 2015 como meio de atualizar a formação docente, que é o elemento central para que haja implementação das atualizações na condução da educação brasileira:

Na busca de maior organicidade das políticas, as novas DCNs enfatizam que estes processos implicam o repensar e o avançar nos marcos referenciais atuais para a formação inicial e continuada por meio de ações mais orgânicas entre as políticas e gestão para a educação básica e a educação superior, incluindo a pós-graduação e, nesse contexto, para as políticas direcionadas à valorização dos profissionais da educação (DOURADO, 2015, p. 306).

Explana-se sobre os critérios mencionados como forma de observar a atualização na formação inicial e continuada de professores, o que é feito a partir das perspectivas da base comum nacional.

2.2 FORMAÇÃO DOCENTE ATUAL NO BRASIL

Gatti (2009) identifica que existem problemas nos sistemas educacionais do Brasil a partir de uma abordagem dos limites da formação nos cursos de educação profissional especializados, em que ela pondera que a formação vem ocorrendo fora do país, portanto, ela aborda as questões dos processos avaliativos como um dos pilares da ausência de qualidade, também considerando que a massa crítica intelectual fica restrita a uma pequena quantidade de professores com formação continuada.

Ela investigou a necessidade de compreensão e discussão da formação de professores a partir das condições de trabalho e carreira, enquanto imperativo para melhorar a qualidade na educação do país, como ela pontua:

A educação escolar pressupõe uma atuação de um conjunto geracional com outro mais jovem, ou, com menor domínio de conhecimentos ou práticas, na direção de uma formação social, moral, cognitiva, afetiva, num determinado contexto histórico. Presencialmente ou não, há pessoas participando e dando sentido a esse processo. Quando se trata de educação escolar são os professores que propiciam essa intermediação. Então, a formação de

quem vai formar torna-se central nos processos educativos formais, na direção da preservação de uma civilização que contenha possibilidades melhores de vida e co-participação de todos (GATTI, 2016, p. 163).

A autora faz sua análise corroborando com alguns aspectos que devem ser considerados nesta dinâmica, destacando alguns pontos centrais:

1. Que o fato educacional é cultural;
2. Que o papel do professor é absolutamente central;
3. Que o núcleo do processo educativo é a formação do aluno;
4. Que é preciso considerar a heterogeneidade cultural e social de professores e alunos;
5. Que as práticas educativas institucionalizadas determinam em grande parte a formação de professores e, na sequência, de seus alunos.

Sua contribuição é resgatar os problemas que recaem sobre a formação dos professores. Ela reflete que as estruturas formativas, assim como os conteúdos e didáticas, estão engendrados com os problemas políticos e sociais, sendo que isto representa um desafio às políticas públicas, assim como as práticas formativas das instituições que os formam, no curso inicial de formação de professores, o que inclui a pedagogia e as licenciaturas. A autora complementa:

A estrutura e o desenvolvimento curricular das licenciaturas, entre nós, aí incluídos os cursos de pedagogia, não têm mostrado inovações e avanços que permitam ao licenciando enfrentar o início de uma carreira docente com uma base consistente de conhecimentos, sejam os disciplinares, sejam os de contextos sócio educacionais, sejam os das práticas possíveis, em seus fundamentos e técnicas. As poucas iniciativas inovadoras não alcançaram expansão ficando restritas às poucas instituições que as propuseram. Não se fez avanços na formação do corpo de formadores de professores a partir de exigências mais claras quanto às suas competências e habilidades na direção de serem detentores de saberes teórico-práticos que lhes permitam desenvolver, criar, ampliar os aspectos formativos específicos relativos ao desenvolvimento da educação escolar em suas variadas facetas (GATTI, 2016, p. 166-167).

A autora reforça o foco de nossa pesquisa e a importância dos sujeitos analisados, os estagiários, pois considera como lacuna importante a ser analisada,

haja vista que se mostrava insuficiente e limitada a simples observação de aulas, uma perspectiva relativa sobre o que os futuros docentes irão encontrar em sua prática pedagógica, para a qual eles estão sendo parcialmente preparados. Essa é uma das críticas da autora sobre o processo formativo de docentes e que se destaca nesta pesquisa. A autora, traz, portanto, um panorama resumido dos pontos mais relevantes de sua análise:

Resumindo, nos cursos de formação de professores, e em seu exercício de trabalho, interferindo em sua qualidade, oito pontos podem ser apontados: a) ausência de uma perspectiva de contexto social e cultural e do sentido social dos conhecimentos; b) a ausência nos cursos de licenciatura, e entre seus docentes formadores, de um perfil profissional claro de professor enquanto profissional (em muitos casos será preciso criar, nos que atuam nesses cursos de formação, a consciência de que se está formando um professor; c) a falta de integração das áreas de conteúdo e das disciplinas pedagógicas dentro de cada área e entre si; d) a escolha de conteúdos curriculares; e) a formação dos formadores; f) a falta de uma carreira suficientemente atrativa e de condições de trabalho; g) ausência de módulo escolar com certa durabilidade em termos de professores e funcionários; h) precariedade quanto a insumos para o trabalho docente (GATTI, 2016, p. 168).

Gatti (2017) faz uma análise da evolução na educação básica em torno de uma discussão sobre os documentos oficiais de educação a partir 2015, especificamente o novo Plano Nacional de Educação e os documentos do Conselho Nacional de Educação, o Parecer CNE/CP n. 2/2015 e a Resolução n. 2/2015. Ela parte do ponto de vista da didática e da formação docente para esta didática, como forma de superar a estagnação e a defasagem que se estabelecem na educação nacional:

Um novo olhar e consideração sobre como se forma e quem forma os docentes da educação básica está sendo requerido ante o cenário social e a situação educacional do país, bem como em face das necessidades postas por perspectivas democráticas e de equidade para o atendimento das novas gerações quanto à sua educação escolar (GATTI, 2017, p. 152).

Para a autora, o surgimento dos parâmetros definidos nestes documentos sinaliza que a educação brasileira está saindo do trivial e buscando uma nova relação a ser estabelecida pela melhor qualificação educacional e a partir do surgimento de novos conhecimentos que norteiam uma nova relação pedagógica, o que coaduna

com as propostas do nosso DCN e BNCC da educação que foram estabelecidos em 2017.

Essa nova abordagem para a transformação da educação nacional é complementada pela perspectiva de John Dewey (1978), que influenciou ao movimento da Escola Nova liderado por Anísio Teixeira, a qual propõe que seja pautada na construção metodológica que define a valorização da atividade e o interesse do aprendiz. Para ele, a aprendizagem ocorre pela ação à luz das teorias pedagógicas.

Ele coloca o aluno no centro do processo educativo e seu ideal traz contribuição para a adoção das metodologias ativas no processo ensino-aprendizagem. Sua proposta estabelece a relação entre a vida e a educação, quando ele propõe que a educação ocorre pela reconstrução da experiência do aluno. No próximo item trazemos a importância da formação inicial dos cursos de pedagogia frente às críticas e propostas tratadas pelos autores abordados até aqui.

2.2.1 A formação docente no curso de Pedagogia

No Brasil, a formação docente inicial vem sendo debatida frente aos desafios que enfrenta para sua atualização. Isto corre devido à necessidade de atualização das políticas educacionais para oferecer estrutura e ferramentas na formação e atuação docente, conforme pontua Dourado (2015):

É importante salientar que a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos. De maneira geral, a despeito das diferentes visões, os estudos e pesquisas, já mencionados, apontam para a necessidade de se repensar a formação desses profissionais (DOURADO, 2015, p. 304).

Dourado (2015) menciona as concepções e princípios para a melhoria da formação inicial e continuada de professores, assim como traz as dinâmicas formativas:

1. A consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades da educação básica, tendo em vista a abrangência e a

complexidade da educação de modo geral e, em especial, a educação escolar inscrita na sociedade;

2. A concepção sobre conhecimento, educação e ensino é basilar para garantir o projeto da educação nacional, superar a fragmentação das políticas públicas e a desarticulação institucional por meio da instituição do Sistema Nacional de Educação, instituído no bojo de relações de cooperação e colaboração entre entes federados e sistemas educacionais;

3. A igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino;

4. As instituições educativas nas diferentes etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidades da educação básica cumprem, sob a legislação vigente, um papel estratégico na formação requerida pelos níveis de ensino cujo eixo de atuação são os projetos pedagógicos;

5. A necessidade de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;

6. Os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação;

7. A articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa;

8. A docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo;

9. O currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho;

10. A realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos e cursos de formação, devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola, bem como, possibilitar a compreensão e reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição;

11. A educação em e para os direitos humanos é um direito fundamental constituindo uma parte do direito à educação e, também, uma mediação para Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada efetivar o conjunto dos direitos humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro em seu ordenamento jurídico e pelos países que lutam pelo fortalecimento da democracia; além disso, a educação em direitos humanos é uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério e na ação educativa em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos;

12. A importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho;

13. O trabalho coletivo como dinâmica político-pedagógica que requer planejamento sistemático e integrado (DOURADO, 2015, p. 304-306).

Dentre os princípios, destacam-se:

I. Sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;

II. A inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;

III. O contexto educacional da região onde será desenvolvido;

IV. Atividades de socialização e avaliação dos impactos;

V. Aspectos relacionados à ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores e à aprendizagem de Libras;

VI. Questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade (DOURADO, 2015, p. 306).

Dourado (2015) traz, em sua análise, que as DCNs devem preconizar a articulação entre as instituições de ensino superior e o sistema de ensino e de instituições de educação básica, como meio de ampliar a dinâmica formativa dos profissionais atuantes no magistério para que estejam em conformidade às necessidades atuais dos espaços e tempos educacionais, o que prevê também atualização de regras e normas, com incorporação de novos materiais e ferramentas pedagógicos.

O autor complementa que é relevante que as instituições de formação apresentem identidade própria em congruência com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Os projetos relacionados ao curso de graduação em Pedagogia devem levar em consideração as regras e os métodos pedagógicos e didáticos para o ensino

dos futuros professores, sendo relevante abordar novas metodologias e técnicas que podem ser utilizadas em sala de aula com os alunos de pedagogia, para que eles possam levar para as escolas onde serão professores, coordenadores, diretores.

No curso de formação de professores, tal conhecimento se faz necessário para que ele aprenda, tenha contato para aprender a fazer e desenvolver habilidades para a sala de aula, algo que iniciará na experiência de estágio. Assim, percebe-se que as novas diretrizes para os cursos de pedagogia levam em consideração a realidade atual da formação para que haja transformação nas escolas a partir de ferramentas e metodologias que podem ser implementados, tais como as Metodologias Ativas.

Neste sentido, Dourado (2015) apresenta as mudanças que são previstas nas novas DCNs e BNCCs:

Desse modo, depreende-se que a formação inicial se destina àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino.

Assim, as atividades do magistério também compreendem a atuação e participação na organização e gestão de sistemas de educação básica e suas instituições de ensino, englobando o planejamento, desenvolvimento, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos, do ensino, das dinâmicas pedagógicas e experiências educativas, bem como, a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico das áreas específicas e do campo educacional (DOURADO, 2015, p. 308-309).

Dentre os elementos que fazem parte dessas implementações na formação inicial e continuada, destaca-se que a carga horária de estágio curricular supervisionado deverá ser ampliada, assim como carga horária do curso de pedagogia. Com isso, a problematização da pesquisa se mostra fundamental, pois as narrativas dos estagiários precisam ser valorizadas para levantarmos as falhas na formação inicial.

A Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, que estabelece a última atualização das DCNs para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), define como carga horária obrigatória do curso de pedagogia:

Art. 11. A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição:

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:

a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e

b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora.

Parágrafo único. Pode haver aproveitamento de formação e de experiências anteriores, desde que desenvolvidas em instituições de ensino e em outras atividades, nos termos do inciso III do Parágrafo único do art. 61 da LDB (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009).

Art. 12. No Grupo I, a carga horária de 800 horas deve ter início no 1º ano, a partir da integração das três dimensões das competências profissionais docentes – conhecimento, prática e engajamento profissionais – como organizadoras do currículo e dos conteúdos segundo as competências e habilidades previstas na BNCC-Educação Básica para as etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (BRASIL, 2019).

Desta forma, percebe-se a necessidade de debate sobre o contexto em que se dá essa atualização da formação docente no Brasil, de forma a ampliar a compreensão dos elementos que se traduzem nessa necessidade de atualização das DCNs.

Wille e Ferreira (2014) explicam em que contexto se dá a formação de professores e seu contexto profissional:

O desenvolvimento profissional, mais do que outros aspectos que interagem no desenvolvimento dos indivíduos, é também condicionado pelo contexto, e muitos acontecimentos podem transformá-lo. O reconhecimento do valor da continuidade dos estudos, da importância que poderá gerar a prática profissional, a qualitativa experiência que daí poderá advir; tudo isso, aliado à necessidade de ampliar o repertório de competências profissionais e pessoais, fica em segundo plano para a maioria dos professores.

Isso porque além da falta de incentivo financeiro, o precário plano de carreira oferecido e o tipo de autonomia existente para que o professor realize atividades de desenvolvimento profissional, é um fator desmotivador e frustrante (WILLE & FERREIRA, 2014, p, 5198).

A sociedade passa por mudanças significativas, principalmente após o fenômeno da globalização, com a evolução contínua das tecnologias de informação e comunicação, o que resulta num questionamento sobre a efetividade dos métodos de ensino e na prática pedagógica dos docentes, conforme pontuam Viscovini et al. (2009). Eles apontam para uma visão crítica e pessimista da estrutura educacional, frente aos desafios de produzir uma nova prática pedagógica com ferramentas e métodos que precisam ser redesenhados para produzir uma nova realidade na sociedade em que se desdobra.

Garcia (2010) estuda a atuação docente e a considera como uma profissão singular, pela forma como se aprende o trabalho docente e que necessita de período prolongado de socialização, para a formação da identidade docente em conjunto com a evolução contextual em que se dá a profissão e a formação em cada área. Assim, supõe a inserção profissional na docência, a partir do desenvolvimento profissional para a prática pedagógica e a fundamentação desta a partir das áreas do saber.

Pimenta (1999) apresenta a noção de competência docente ao ressaltar que a experiência, o saber e o fazer são, para as práticas pedagógicas, como um conjunto que deve ser desenvolvido pelo docente durante sua trajetória. O autor entende que para isto ocorrer é preciso adotar metodologia inovadora que vá transformar a ação e, além disso, desenvolver a reflexão para a construção de uma identidade própria do docente, do professor reflexivo, de sua ação e da reflexão da ação, pelo ato constante de refletir durante a prática e sobre a prática docente, ou seja, do ir e vir constante da ação e reflexão.

Segundo Viscovini et al. (2009) vem sendo oferecidas novas tecnologias na educação e novos métodos pedagógicos. Dentre eles, despontam as ferramentas didáticas tecnológicas que garantem maior acesso às teorias, conteúdos e informações atuais contextualizadas na sociedade contemporânea. Os autores explicitam sua indagação sobre como os docentes devem se apropriar de tais métodos, como deve ser sua atuação e como se preparar para usá-las:

Nesse contexto de intensas mudanças, lançou-se mão de técnicas diversas e materiais de apoio pedagógico com o intuito de respaldar o professor com habilidades instrumentais tais como os experimentos de ensino e o uso de recursos tecnológicos. Como resultado dessa tendência está a preocupação em formar e atualizar o professor frente às necessidades técnicas colocadas por novas demandas de

conteúdo. Por outro lado, esse aparente movimento de acesso aos novos recursos aponta pressupostos que dão sustentação ao modelo de sociedade capitalista, como a globalização da economia e dos mercados internacionais de produtos e de serviços (VISCOVINI et al., 2009, p. 1232).

Os autores debatem sobre as necessidades dos professores de adequação frente as políticas que são definidas para a escola, pois na atuação docente recaem as diversas exigências que são feitas a partir das políticas e que refletem na inclusão de todos na escola, de forma que haja sistematização da educação, principalmente frente aos problemas de aprendizagem que vem sendo apresentados nos últimos tempos. A expansão da escolaridade gera debate entre o currículo, a formação docente e as práticas pedagógicas nas escolas.

Diniz (2011) também aponta para o cerne da questão frente aos desafios que se interpõem entre a oferta de novos métodos e a atualização da formação docente inicial:

Na formação docente inicial e continuada, muitos profissionais expõem situações que envolvem as práticas educativas formais e não formais. O que temos constatado nos discursos dos profissionais da educação é que a formação inicial dos cursos de graduação não tem suprido essa formação. Esses profissionais não se sentem preparados para lidar com essa gama de questões, embora já tragam em seus discursos a vontade de construir uma sociedade inclusiva. Silenciadas nos conteúdos disciplinares e nos aspectos mais gerais da formação desses profissionais que atuam no campo educacional, as questões que envolvem as diferenças ficam, muitas vezes, reservadas às suas vivências e atuações nas quais se veem impotentes diante dessa diversidade de situações. Dessa forma, aprendizagens caricatas sobre as diferenças vão se tecendo no espaço escolar, alargando e fomentando importantes preconceitos construídos pela humanidade (DINIZ, 2011, p.41).

Coaduna com tal pensamento Almeida et al. (2007) que analisam que a universidade tem papel irrevogável na formação docente inicial, mas esta não pode se esgotar no curso de graduação, pois é um processo contínuo para que os profissionais de educação possam atuar frente aos desafios sociais, o que envolve o padrão da educação para todos, cuja ênfase atualmente recai às questões de diversidade e que devem ser contempladas no ensino:

A Universidade, como lócus da 'formação inicial' dos professores (de todos os níveis de ensino), deve atuar de maneira a intensificar sua

eficácia no papel de formadora de 'profissionais de ensino', que sejam capazes de exercer influência perante a diversidade na qual seus alunos se apresentam e estão inseridos. Tal formação não pode se 'concluir' no tempo da graduação, mas deve ser processual, contínua e integrada com a prática do professor, quando se deve estabelecer um processo de troca e não de hierarquia entre universidade e escola. (ALMEIDA et al., 2007, p. 336).

Com a abordagem feita e autores que fundamentam a pesquisa, se explicita que a importância da formação inicial de professores deve refletir a sociedade contemporânea e criar espaços para diálogos e reflexões, para que eles possam atender as demandas sociais e educacionais, conforme os documentos norteadores da educação que passam a vislumbrar mudanças desde sua base.

Assim, inicia-se uma análise sobre a atualização da formação docente inicial, sobremaneira a sua revisão contextual e metodológica quanto a prática pedagógica que vem sendo estruturada a partir da formação direcionada às necessidades da sociedade contemporânea. Kishimoto (1999) explica o contexto da formação inicial, tomando como base a imposição da formação docente incluir o curso de graduação em pedagogia, o que anteriormente era facultado ao magistério como forma de preparar o docente para a educação infantil:

A formação de profissionais de educação infantil começa a ser discutida, com maior vigor, neste final de milênio, em virtude das especificações da lei 9394/96, que propõe em seu artigo 87, § 4o: "Até o final da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço".

Durante a Década da Educação – de 1997 a 2007 –, políticas de formação profissional para a educação básica deverão prever a formação dos quadros docentes em nível superior. Certamente para agilizar essa formação, a mesma lei cria uma nova modalidade de curso – normal superior – que, no interior dos Institutos Superiores de Educação, encarregar-se-ia da formação do profissional de educação infantil (KISHIMOTO, 1999, p. 63).

Diniz (2011) explica como se deu a trajetória do debate sobre a formação inicial, já considerando esta como formação de nível superior, destacando que desde a década de 1960 vem sendo debatida e reformulada frente às necessidades de adequação às transformações sociais e culturais, sendo que nesse período havia ênfase em identificar características pessoais dos docentes que pudessem ser relacionadas à aprendizagem dos alunos.

Para Diniz (2011) na década de 70, há mudança de paradigma que converge a visão do professor para a situação de ensino, com foco em sua capacidade de observação e análise. No final desta década, o foco recaiu sobre seus processos de pensamento e tomada de decisões durante a atividade da docência em sua carreira. Foi nesse período também que houve a intensificação da discussão sobre a formação docente inicial para sua atuação na escola brasileira, como forma de solucionar a crise da escola e do ensino no Brasil, pois foi atribuído ao professor parte significativa da responsabilidade sobre o fracasso escolar.

Ainda Diniz (2011) corrobora que a partir da década de 1980 a prática pedagógica passa a incluir um viés mais político. Com comprometimento do docente com as classes mais baixas, passa-se a questionar quais são as funções do docente e seu papel para efetivar reformas nos cursos de formação de docentes. Em sequência, nesse período, destacar-se uma formação técnica a partir do domínio de conteúdo e dos métodos de ensino, porém ainda de forma concomitante a sua função política e explica:

Nesse contexto, a competência técnica (traduzida pelo domínio do conteúdo do saber escolar e dos métodos adequados para se transmitir este conteúdo às crianças que não apresentam pré-condições estabelecidas para sua aprendizagem), à qual subjaz um suporte pedagógico e um compromisso educacional e social, apresenta-se como condição necessária para que o educador assuma um compromisso político. A formação técnica deveria envolver tanto o conhecimento específico de determinado campo, quanto o conhecimento pedagógico, o que gerou inúmeras críticas de educadores em relação à estrutura e ao conteúdo dos cursos de formação de professores e especialistas cuja marca era a justaposição da parte de conteúdo específico à de formação pedagógica (DINIZ, 2011, p. 43).

Aqui já se percebe que é presente a inadequação da formação docente para a prática pedagógica engajada nas questões sociais e onde se dá o início de um debate mais direcionado sobre as Metodologias Ativas. Há uma lacuna que pode ser percebida na formação inicial, sendo palco do desdobramento das questões mais profundas sobre a racionalidade e a subjetividade do docente em sua evolução, em suas práticas pedagógicas, no seu cotidiano na escola e na docência. Suas vivências em sua formação e atuação profissional resultam em sua prática pedagógica, conforme Diniz (2011) complementa:

Assim, uma prática docente que inclua os sujeitos e suas diferenças exige também uma formação que alcance a concepção de sujeito de nossos tempos como fruto de uma série de rupturas nos discursos do conhecimento racional e científico, levando-os a considerarem que o seu trabalho é marcado por incongruências, incertezas e descontinuidades que o podem formar tanto ou mais que todo e qualquer esforço de agências destinadas a tal fim. Então, considerar que a experiência pedagógica não reserva aos docentes somente positivities pré-concebidas leva-os a inventar (ou reinventar) a educação a todo instante (DINIZ, 2011, p. 45).

De acordo com Junges e Behrens (2015), à docência requer desafios nem sempre fáceis de serem transpostos, pois exige do docente a especialização de sua área de conhecimento e atuação profissional e produção científica, mas também que este apresente um conjunto de conhecimentos e habilidades pedagógicos do processo ensino-aprendizagem.

Ao considerar que nem sempre o docente possui curso ou formação em especialização na área de pedagogia, alguns aspectos do processo ensino-aprendizagem são tratados por ele como continuidade de sua prática profissional ou dentro do seu campo do saber, o que traz ao aluno uma lacuna no atendimento escolar que recebe deste docente.

Por outro lado, o docente nem sempre consegue atuar de forma eficaz na formação do aluno e, ao mesmo tempo, sofre com questionamentos por parte dos gestores educacionais sobre sua postura em sala de aula, sobre ausência de especialização, ausência de conhecimento sobre métodos e tecnologias inovadoras em educação, dentre outros aspectos que lhes são solicitados, mas que não foram oferecidos pela estrutura escolar.

Isto ocorre porque, em tempos históricos recentes, apenas domínio do conteúdo era suficiente para a prática docente. O ensino superior que oferecia a formação em pedagogia era orientado por regras que contemplavam um caráter conteudista, em que a simples transmissão do conteúdo ao aluno constituía a exposição da realidade e determinava inclusive o perfil profissional que deveria ser seguido em cada campo do conhecimento, conforme o tecnicismo explicitado por Diniz (2011).

Desta forma, se estabelece um repensar da formação em pedagogia, pois é preciso mais do que transmitir conteúdos e experiências. É preciso ensinar ao aluno, futuro professor de educação básica, como ele pode interagir em sala de aula para fomentar o desenvolvimento do conteúdo de forma inclusiva, que todos sejam

capazes de aprender quais métodos podem contribuir com sua prática pedagógica e, como isso, poder consolidar uma mudança consistente na sociedade. André (2010, p.176) comenta sobre a necessidade de desenvolver um novo olhar sobre a formação docente:

O processo de constituição da identidade profissional deve ser, portanto, um dos componentes da proposta curricular que dará origem aos cursos, atividades, experiências de desenvolvimento profissional dos docentes.

O que podemos concluir das leituras dos autores mais recentes é que a formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula.

Assim como Pimenta (1999), André (2010) analisa relevante a discussão sobre a criação da identidade do docente e sua formação deve abarcar sua valorização enquanto docente em processo de construção, que faz parte do planejamento educacional, o que somente se dará a partir da determinação de sua nova identidade.

Todavia, para a constituição desta identidade, é preciso uma formação que o faça refletir, acolher sua subjetividade enquanto um profissional que requer aperfeiçoamento e reconstrução constante de sua prática pedagógica, pelo desenvolvimento de um olhar sobre o que pode e irá encontrar em sala de aula, além de como conduzir as necessidades de aprendizagem conforme os atores que se apresentam no processo ensino-aprendizagem, como sujeitos ativos.

Observa-se ênfase nas políticas educacionais a partir da análise de conteúdos, que se dá a partir da retomada dos modelos teóricos que fundamentaram a organização universitária, que trazem influências na ação pedagógica e na atuação docente para a articulação do trabalho em relação a superação da visão moderna e pós-moderna, o que também ocorreu levando em conta a nova BNCC e DCN para os cursos de graduação, assim como as políticas institucionais e dos quais os docentes não tinham consciência.

Desta forma, é indicada a criação de uma formação docente que deve englobar os processos cognitivos e da relação professor-estudante, onde o foco da ação docente enquanto transmissor seja superada pela incorporação da informação. Destaca também que a produção de informações deve trabalhar a dedução e a problematização no lugar de apenas expor o conteúdo sob a forma de explanação.

A compreensão de Feldkercher (2016) vai de encontro a proposta de Anastasiou, na reflexão sobre as questões relacionadas à formação do professor, o que remetem a profissão de professor e a valorização de seus conhecimentos e habilidades no exercício da docência.

Tal perspectiva abre discussão para a abordagem das metodologias que sustentam a prática docente em sala de aula e com os alunos, quais as contribuições dos métodos para a participação deste professor na construção do conhecimento contemporâneo, na formação de docentes adequada à realidade educacional contextualizada, assim como as políticas, produção e atuação dos docentes, podem contribuir com a transformação da ação pedagógica, conforme Feldkercher (2016) analisa como parte do processo de reconstrução da formação docente.

Pela análise do contexto histórico da educação e da formação docente, percebe-se que estas se estruturam em torno das realidades socioeconômicas e culturais. Portanto, requer atualização constante para que possa se adequar às especificidades das realidades que acompanha. Sendo assim, nota-se dissonância entre a evolução das sociedades em relação às mudanças educacionais.

Kishimoto (1999) faz alusão à formação em pedagogia como um meio para aprofundar as questões transformacionais na educação, pois ela abrange a questão da formação docente inicial a partir de sua necessidade, conforme a estrutura escolar proposta que contemplava a expansão da atuação docente desde a década de 1980:

Tem-se aventado que a criação do magistério de educação infantil no interior dos cursos de pedagogia é prática recente e que surge com uma questão levantada nos anos 80: “o que pode mais deve valer para o menos”, ou seja, se os egressos do curso de pedagogia podem formar professores de nível médio, para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil, porque não podem assumir a docência nessas escolas? Esse fato teria gerado a prática de criar habilitações de séries iniciais e educação infantil no interior dos cursos de pedagogia. Essa ótica tem sido utilizada para justificar a formação profissional para educação infantil nas últimas décadas (KISHIMOTO, 1999, p. 65).

Não se pretende propor nesta investigação que haja apressamento das transformações nas escolas, pois elas requerem reflexão, discussão, desenvolvimento de políticas, normas e, sobretudo, da atualização na formação docente, que constitui o profissional responsável por legitimar e implementar as

mudanças a partir de sua prática pedagógica e, por este motivo, ressalta-se a relevância da formação inicial de pedagogos.

Furlanetto (2009) acredita que há uma reestruturação da formação docente e está sendo reorganizada com a adoção de nova concepção do ser docente, o que acompanha a evolução do processo ensino e aprendizagem, de forma que estes sejam direcionados à formação de competências a partir do saber, do saber fazer e das atitudes dos alunos, conforme adotada a noção de competências dos docentes por Pimenta (1999).

Percebe-se que neste aspecto reside um salto evolutivo na atuação do docente face à diversidade, em que se colocam como sujeitos ativos e responsáveis por sua formação e atuação em sala de aula, pautando suas práticas às necessidades vigentes no contexto do ambiente escolar, como ele se apresenta no momento, ou seja, faz uso de suas competências em educação para ampliar a percepção dos alunos e melhorar o processo ensino-aprendizagem.

Ao retomar a discussão sobre como deve se dar a formação do pedagogo, em que se fez o debate sobre essa formação em pedagogia e educação, mostra-se que o processo formativo vem se adaptando às demandas socioculturais de onde ocorre a educação, no contexto da escola conforme o que se prevê naquele país.

Em outra visão, Rodrigues *et al.* (2017) analisam que a formação docente pode se constituir a partir de aproximação entre universidades e escolas, de forma que influenciará os processos de reflexão, pesquisa, socialização e desenvolvimento profissional deste professor:

A aproximação entre universidade e escola tem se constituído, em especial, pela dinâmica dos estágios curriculares na formação inicial de professores, no âmbito dos cursos de licenciatura, na interação entre os estagiários, os professores regentes das escolas e os professores da universidade, possibilitando socialização e troca de experiências e saberes sobre a docência (RODRIGUES *et al.*, 2017).

Aqui se estabelece o vínculo entre a formação docente para sua prática pedagógica e o professor que oferece o suporte a este processo, pois a formação requer um olhar amplo por parte do aluno, que será conduzido pelos docentes que o acompanham ao longo da graduação em pedagogia. Esta perspectiva é analisada pelos documentos mais atuais da educação nacional, principalmente quando Gatti (2017) coloca a relação entre a evolução das diretrizes nacionais da educação com a

formação inicial de docentes.

O próximo item trata de Freire (1998) e sua contribuição para pensarmos nas metodologias ativas dentro do contexto contemporâneo.

2.2.2 O pensar de Freire: um caminho para uma nova proposta educacional

Em busca de um caminho para a construção de um ideal de educação pautado em metodologias ativas na formação docente, busca-se a reflexão em Freire, a partir de uma síntese de sua obra *Pedagogia do Oprimido*, debatida em seu aspecto da opressão no capítulo da trajetória da educação superior no Brasil, no trecho final do capítulo.

Aqui se resgata o limiar de uma solução que é proposta por Freire (1998), um caminho que ele percorre, construindo assim um olhar mais elucidativo sobre as soluções que podem ser adotadas para refletir o modelo educacional vigente, na tentativa de transformá-lo, o que se percebe uma necessidade atual frente os debates da educação no Brasil e o que ele entende que emerge da liberdade do pensar dos sujeitos.

A liberdade é analisada por Freire (1998) como uma forma de autorresponsabilidade que favorece a busca pelo conhecimento, bem como pela reprodução deste em seu cotidiano e em suas escolhas, ou seja, estabelece uma ruptura com o modelo tradicional por uma educação libertadora, dialógica, pela construção da realidade e pela relação entre educadores e educandos.

Retoma-se o papel do docente enquanto responsável pela condução do processo numa nova perspectiva da educação, desde que haja conscientização sobre um novo modelo de educação a ser desenvolvido. Não é suficiente desenvolver no professor a responsabilidade da formação, o que se percebe como uma tendência na educação, de atribuir ao professor a total responsabilidade pelos resultados dos alunos, por sua formação, quando há necessidade de repensar a estrutura, a dinâmica e a oferta educacional no país, para fazer surgir daí uma nova perspectiva.

Freire (1996) apresenta um caminho em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, quando ele considera que é necessário superar o modelo de memorização para abarcar o modelo crítico na construção da realidade:

Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. Daí a possibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de ideias inertes do que um desafiador. O intelectual memorizador, que horas a fio, domesticando-se ao texto, temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória - não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no seu país, na sua cidade, no seu bairro (FREIRE, 1996, p. 28-29).

Tanto em *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1998) quanto em *pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 1996), o autor indica a necessidade de reflexão e ação, juntas, para modificar a realidade e chegar à libertação. Ao analisar a educação bancária, entende que esta apresenta-se moldada pela narração e dissertação, em que ambas retratam uma realidade estática, em que não se poderá influenciar, como se o educador fosse o sujeito e o contexto, de onde o oprimido não faz parte nem pode refletir por não saber, ou seja, não há transformação da realidade.

A educação bancária refere-se à analogia do autor para os modelos educacionais no formato de mercado, comercial, que faz emergir a segregação entre sujeitos, sendo esta contrária à libertação. Ou seja, é preciso superar o paradigma da educação bancária para a construção da consciência na escola, o que se faz pelo pensamento crítico fomentado pelos docentes:

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se aproximar dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso bancário meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente nesse sentido que ensinar não se esgota no tratamento do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e educandos criadores, investigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes (FREIRE, 1996, p. 28).

Freire (1998) aborda a análise dos homens-mundo, em que os sujeitos não fazem parte de um todo, como se fossem apenas expectadores daquele conteúdo, naquele momento. É por este pensar que ele sugere um processo de ruptura com este modelo a partir da educação libertadora, dialógica, com permissão para a construção

da realidade e do contexto a partir do estabelecimento de diálogo entre educadores e educandos.

O processo dialógico considera ambos como sujeitos ativos que devem estabelecer a comunicação e a dialogicidade como forma de superar a realidade: “Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos” (FREIRE, 1998, p.39).

O pensar de Freire traz um olhar mais aberto para a autonomia dos sujeitos, para a construção da educação e para a criação da realidade que deve ser repensada em sala de aula. O autor sugere a formação do pensamento crítico a partir de uma prática docente crítica:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, desarmada, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigurosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigurosidade do pensar certo procura. Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é o presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, ao pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (FREIRE, 1996, p. 39).

Aqui, pode-se extrair o cerne desta pesquisa em torno da formação docente, a partir da dinâmica que se estabelece em torno de sua experiência e conhecimento crítico para a prática pedagógica. Assim, assume papel distinto o formador em pedagogia que irá desenvolver no futuro professor a capacidade de recriar a realidade em sala de aula. Busca estudar as práticas pedagógicas inovadoras, a partir das Metodologias Ativas como forma de obter essa dialogicidade e construir a crítica.

2.3 TRANSVERSALIDADE E INTERDISCIPLINARIDADE

Os elementos de interdisciplinaridade e transversalidade são levantados com relevância na educação brasileira, sendo desenvolvidos e priorizados nos DCNs e

BNCC como forma de estabelecimento de ações e conteúdos conforme a atual realidade educacional e como forma de estabelecer seu uso pelos docentes da formação inicial de professores. Ou seja, propõe-se que os conteúdos devem manter transversalidade e interdisciplinaridade a fim de fornecer um contexto mais amplo à formação, pela condução de conteúdos que direcionem a experiência do aluno de pedagogia quando este for atuar profissionalmente na sala de aula.

A interdisciplinaridade é enfatizada na oferta de saberes, conhecimento e currículo que fazem parte da formação dos alunos, em diversos níveis educacionais. A transversalidade recai na organização de temas que devem incidir de forma concomitante e integrada às áreas convencionais de educação, para que estejam presentes em todas elas. O conceito de transversalidade foi originado a partir dos movimentos de revisão da prática pedagógica.

A transversalidade é distinta do conceito e prática da interdisciplinaridade. Apesar de ambas se excluírem da concepção educacional de conhecimento que toma a realidade como um conjunto de dados estáticos, a primeira recai sobre a dimensão didática e a segunda à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento. Desta forma, a interdisciplinaridade questiona a visão segmentada e fracionada da realidade sobre a qual a escola se constitui, contudo, considera a organização das disciplinas. Já a transversalidade recai à compreensão dos diferentes objetos de conhecimento, possibilitando a construção de uma referência a sistemas desenvolvidos conforme a realidade dos alunos.

Bovo (2004) explica que alguns temas transversais abordam processos vivenciados pela sociedade, comunidade, família, alunos e educadores em seu cotidiano, amplamente debatidos em diferentes espaços sociais para a busca de soluções alternativas, confrontando posicionamentos diversos. Analisam questões urgentes da vida humana, sobre a realidade em construção e que demandam transformações macrossociais e atitudes pessoais, exigindo ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas dimensões.

Neste aspecto, percebe-se a necessidade de debate desta perspectiva na inserção de metodologias ativas na educação brasileira, pois os PCNs oferecem uma oportunidade de se repensar alguns modelos pedagógicos, mesmo que sua constituição não seja direcionada ao uso de metodologias ativas, mas sim ao currículo. Por outro lado, a proposta vai ao encontro ao analisado em Freire (1996),

Paiva et al. (2016) como forma de pensar criticamente sobre conteúdos e de um novo meio de aprender a realidade.

Os temas transversais significam a organização pedagógica que, na perspectiva da educação superior, podem estar voltados para um aprender sobre a realidade e para a realidade, assim como estabelece formas de intervenção para a transformação desta realidade pelos alunos de pedagogia que irão atuar como docentes ao se formarem professores.

A transversalidade e interdisciplinaridade recaem sobre a universalização do conhecimento para campos humanos que fazem parte do saber e constituem um espaço de oportunidades amplas para a abordagem do conhecimento técnico-científico, a partir da transmissão de uma cultura universal na formação que estabelece meios para construção dos saberes, resultando na criação de uma identidade própria daquela formação naquele contexto e realidade da nação onde se estrutura tal conhecimento, o conhecimento da cultura de um povo.

Outro elemento que destaca o uso de tais metodologias é a problematização da docência e da formação continuada dos docentes, pois se prevê que haja atualização constante da realidade apreendida durante o processo formativo, sendo que este acompanha a realidade vigente. Portanto, requer atualização constante dos saberes.

A interdisciplinaridade e a transversalidade podem emergir num novo contexto de aprendizagem, a partir dos métodos pedagógicos que são utilizados e que são atualizados conforme surgem novas ferramentas e tecnologias à disposição da educação, quando se considera que estes também são adequados a um contexto temporal e local.

A realidade que é apresentada frente ao surgimento de novas possibilidades de educar. Com métodos e tecnologias, culmina numa reflexão da educação que se torna necessária para estudar como a evolução das tecnologias pode constituir uma transformação na práxis dos docentes, o que enseja uma análise da aplicação das metodologias ativas. Assim, há necessidade de se explorar as propostas das metodologias ativas como um repensar da educação.

2.4 O REPENSAR DA EDUCAÇÃO E AS METODOLOGIAS ATIVAS

É preciso repensar as práticas educacionais vigentes para que as mudanças na educação sejam possíveis de forma compatível com as transformações mercadológicas ditadas pela revolução digital. A expansão das tecnologias e criação da inteligência artificial se traduzem em criação de oportunidades mais amplas que a formação tradicional, pois ela não contemplava em sua trajetória. Sendo assim, há necessidade de revisão das metodologias utilizadas e de como estas poderão fomentar um novo contexto na formação dos alunos, a partir da prática que os docentes formadores praticam em sala de aula.

Rangel e Azevedo (2017) analisam o letramento dos docentes e em que contexto este ocorre para gerar interdisciplinaridade a partir de seus conhecimentos em áreas diversas que se apresentam na educação básica. É interessante resgatar destes autores a reflexão que fazem sobre as mudanças no contexto educacional, em que destacam os fenômenos epistemológicos que sofrem os docentes ao imergirem na comunicação digital, a partir de suas novas tecnologias enquanto métodos para o ensino de ciências na escola básica, pois ainda reflete um espaço a ser descoberto e explorado no ensino.

Os autores colocam como necessária a compreensão das mudanças no cenário científico e tecnológico como base para a preparação do professor da escola básica. A partir desta perspectiva transformacional da educação em um contexto em que são disponíveis métodos tecnológicos amplos que podem ser adotados na prática do ensino, surge a perspectiva da educação inovadora, dada a amplitude de uso das tecnologias de comunicação e informação.

Moran (2018) entende que a aprendizagem é um processo contínuo e ativo na vida de uma pessoa e que esta enfrenta desafios cada vez mais complexos. Contudo, o processo de aprendizagem está passando por uma mudança de perspectiva, pois a ênfase recaía sobre a transmissão e, atualmente, sobressaem o questionamento e a experimentação como sustentação para ampliar a compreensão dos fenômenos cotidianos que constituem a base do conhecimento humano.

O autor analisa que é preciso combinar a aprendizagem ativa com a reflexiva, mas ressalta que é preciso estimular a percepção e a criatividade e que a sala de aula é um espaço para tal:

A sala de aula pode ser um espaço privilegiado de cocriação, *maker*, de busca de soluções empreendedoras, em todos os níveis, onde estudantes e professores aprendam a partir de situações concretas, desafios, jogos, experiências, vivências, problemas, projetos, com os recursos que têm em mãos: materiais simples ou sofisticados, tecnologias básicas ou avançadas (MORAN, 2018, p.31).

Assim é introduzido o conceito da educação inovadora, pela perspectiva de se contemplar os diversos meios, ferramentas e métodos para promover a aprendizagem, partindo de que ela ocorre de diversas formas, em diversos níveis e que reflete na formação de competências, o que se torna um elemento relevante para a prática docente.

Costa e Moura (2019) entendem a escola enquanto um processo de transformação contínuo, permeado por construções e desconstruções, com convívio não estruturado. Todavia, dentro de um conjunto de rotinas formais que se revelam no interior das instituições de ensino. Estas abarcam diversidades e ampliação de experiências de vida e de subjetividades que devem ser considerados no processo educacional.

Moran (2015) reflete que as instituições educacionais priorizam a mudança a partir de duas perspectivas: a primeira progressista com modelo curricular disciplinar mas buscam envolver mais os alunos a partir de metodologias ativas, abordagem multidisciplinar, ensino híbrido ou sala invertida, dentre outros; a segunda implementa a inovação a partir de modelos disruptivos com redesenho de projeto, dos espaços de aprendizagem e metodologias que se baseiam em atividades mais práticas, inserção de desafios, problematização e gamificação que privilegiam ao aluno aprender conforme suas necessidades cognitivas e em seu próprio ritmo, em que o professor passa a ser um orientador do processo educativo.

Moran (2015) explica a dinâmica da educação inovadora nas escolas:

As instituições que implantem modelos, que equilibrem economia e inovação, melhorando os processos gerenciais e acadêmicos, serão vencedoras. Há muitas possibilidades de sinergia entre o presencial blended, o semipresencial e o online. O currículo pode estar plenamente integrado, com disciplinas online no presencial e no EaD, com materiais interessantes e comuns para ambos. Em todas as disciplinas ou módulos os professores podem ser mais orientadores, utilizando formas criativas da sala de aula invertida (MORAN, 2015, p. 30).

O autor também atenta para a valorização do docente neste processo, pois ele irá conduzir a prática pedagógica que se delineará a partir da introdução do novo modelo educacional.

Ribeiro (2019) corrobora com a visão do professor ao entendê-lo como um agente de transformação no sentido de reconhecer e valorizar seu papel na melhoria da educação, sendo ele um elemento essencial para a introdução das inovações pedagógicas que culminarão numa educação inovadora. A autora também destaca um aspecto relevante para a análise do papel do docente que se refere à escuta de sua experiência e vivência, como forma de superar os desafios na transformação da educação:

[...] optamos por voltarmos-nos à voz e à perspectiva pessoal do professor, por considerarmos também que a escuta sobre suas vivências e percepções é fundamental para a compreensão das implicações de questões institucionais, materiais, sociais e econômicas no trabalho educativo e na sua qualidade e possibilidade de transformação (RIBEIRO, 2019, p.34).

A educação inovadora coloca ênfase nas competências que são desenvolvidas nos alunos, destacando-se o pensamento crítico, a capacidade de inovação, a comunicação, a colaboração e a ética como as principais que devem nortear seu caminho nesta amplitude de tecnologias e formatos que se apresentam ao mercado. Assim, Paiva et al. (2016) explicam o contexto das metodologias ativas:

As metodologias ativas de ensino-aprendizagem compartilham uma preocupação, porém, não se pode afirmar que são uniformes tanto do ponto de vista dos pressupostos teóricos como metodológicos; assim, identificam-se diferentes modelos e estratégias para sua operacionalização, constituindo alternativas para o processo de ensino aprendizagem, com diversos benefícios e desafios, nos diferentes níveis educacionais (PAIVA et al., 2016, p. 146).

Os autores destacam a relevância das metodologias ativas como forma de praticar a proposta de Freire (1996) de uma pedagogia da autonomia, em que pesa o desenvolvimento da capacidade crítica a partir de propostas diferenciadas que promove a prática pedagógica a partir de um novo modelo educacional de promoção à autonomia:

A ruptura com o modelo de ensino tradicional foi apresentada como ponto positivo, configurando alternativa para a superação do modelo tradicional e a abertura da possibilidade de novas práticas e

significados no processo de ensino-aprendizagem. O desenvolvimento da autonomia do aluno é um dos benefícios mais enfatizados [...] pode-se compreender o desenvolvimento da autonomia como questão central no processo de aprendizagem por meio das metodologias ativas de ensino-aprendizagem, compreendendo a autonomia em seu sentido mais amplo servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora (PAIVA et al., 2016, p. 151).

Paiva et al. (2016, p. 151) ainda elucidam que as formas de se trabalhar com as metodologias ativas estabelecem alguns benefícios à prática educativa, destacando como os principais:

- a. ruptura com o modelo tradicional;
- b. desenvolvimento da autonomia do aluno;
- c. prática do trabalho em equipe;
- d. integração entre teoria e prática;
- e. desenvolvimento de visão crítica da realidade;
- f. uso de avaliação formativa.

Fadel, Bialik e Trilling (2015) propõe quatro dimensões da educação, referindo-se aos estudantes que devem ter domínio destas dimensões para obterem sucesso no mercado: conhecimentos, habilidades, caráter e metacognição. Os autores analisam que deve haver reflexão e ação para a superação na educação. A partir da concepção de Fadel, Bialik e Trilling (2015) é preciso dialogar sobre os modelos e formas de oferta da educação desde a base, o que inclui as perspectivas institucionais de como os alunos aprendem e dos docentes em sua prática pedagógica.

A reflexão é feita em relação aos modelos tradicionais de ensino, com promoção de conteúdos a partir de propostas excessivamente tradicionais e obsoletas, se repensar a educação sob o viés da evolução social e cultural em que se reproduz.

Também, Lacerda e Santos (2018) abordam as metodologias ativas enquanto um conjunto de formatos de ensino-aprendizagem que auxiliam na condução da formação, com base em competências que são desenvolvidas nos alunos e que devem ser direcionadas às necessidades profissionais e do mercado, no sentido de aproximar a oferta educacional às demandas sociais, políticas e econômicas, sendo fomentadas pelas Metodologias Ativas que têm em si a base da escola construtivista.

As autoras trazem relevante contribuição por levantar os principais tipos de Metodologias Ativas dentro da inovação para educação, a partir de uma abordagem de problematização, conforme mencionam no Quadro 1.

<i>Problem Based Learn (PBL) Aprendizagem Baseada em Problemas</i>	
Origem	Universidade McMaster - Canadá (1960)
Conceito	“Aprendizagem que resulta do processo de trabalho orientado para a compreensão ou resolução de um problema” (BARROWS; TAMBLYN, 1980). “Uma abordagem para a aprendizagem e instrução na qual os estudantes lidam com problemas em pequenos grupos, sob a supervisão de um tutor” (SCHMIDT, 1993).
Características/premissas	O estudante é o responsável pela sua aprendizagem, ou seja, o modelo é centrado no estudante; baseado em problemas, onde um aluno aprende com o outro, dentro de pequenos grupos; o professor como facilitador do processo; currículos integrados em blocos temáticos; baseado e orientado para a comunidade; princípio espiralar (de baixa a alta complexidade) (BARROWS; TAMBLYN, 1980).
Metodologia	Apresentação do problema (Definição da natureza do problema (Análise dos problemas com possíveis explicações, de acordo com os conhecimentos prévios - " <i>Brainstorming</i> ") (Formulação dos objetivos de aprendizado (Estudo individual baseado no passo anterior (Discutir em conjunto/buscar solução para o problema (Auto avaliação e avaliação do grupo (BARROWS; TAMBLYN, 1980).
Avaliação	Avaliação formativa contínua (individual e em grupo); Avaliação somativa periódica (testes contextualizados em problemas) (DIAS; FONSECA, 2015).
Aplicação	Cursos da área de saúde, principalmente medicina - EBMSP, FTC, UEFS, UESC, UESB, UFRB, UNIFACS (Bahia); UNIFAP, UNICHRISTUS, UNIFOR, UFC/Sobral, ESCS, UCB, UNESC, UVV, UniEVANGÉLICA, UNIFAN, PUC-GO, UniRV, UNICEUMA, UNIPAN, FIP-MOC, UIT, PUC Minas, UNIFENAS-BH, UNIDERP, UFMT, CESUPA, UEPA, FSM, FPS, UFPE- Caruaru, CESUMAR, PUC-PR, UEL, UNIFESO, UNIG, UFRR, UNESC, UNIPLAC, UFS, UNIT, São Camilo - SP, FAMEMA, PUC-Campinas, UAM, UNICID, UNAERP, USCS, USF (Brasil); Escolas de Albuquerque, de Harvard, do Hawái (EUA); Universidade de McMaster (Canadá); Universidade de Maastricht (Holanda) - e cursos de Arquitetura, Engenharia, Direito e Negócios no Brasil e no mundo inteiro (ESCOLAS MÉDICAS DO BRASIL, 2016).
<i>Team-Based Learning (TBL) Aprendizagem Baseada em Equipes</i>	
Origem	Universidade Central do Missouri - EUA (1970)
Conceito	Estratégia instrucional centrada no aprendiz, coordenada pelo professor, direcionada para grandes classes de estudantes que procura criar oportunidades e obter os benefícios do trabalho em pequenos grupos de aprendizagem visando à resolução de problemas (BOLLELA; SENGER; TOURINHO; AMARAL, 2014).
Características/premissas	Baseado em problemas profissionalmente relevantes; trabalhos em pequenas equipes a partir de grandes grupos; estudo prévio é mandatório e dirigido; teste individual e em equipe determina o nível de conhecimento dos estudantes e o <i>feedback</i> imediato corrige lacunas e micro concepções necessárias à resolução dos problemas; a resolução dos problemas ocorre nas equipes e, entre elas, facilitadas pelo professor (BOLLELA; SENGER; TOURINHO; AMARAL, 2014).

Metodologia	Preparação (pré-classe) - estudo individual, entrevista, conferência, filmes, experimentos, etc. (Garantia de preparo (na classe, com aplicação das 4 características: Problema significativo, mesmo problema, escolha específica, relatos simultâneos) - teste individual, teste em equipe, apelação e feedback do professor (Aplicação de conceitos (na classe) - com aplicação de testes múltipla escolha, questões verdadeiro/falso e/ou casos clínicos: diagnósticos, exames, terapêutica (BOLLELA; SENGER; TOURINHO; AMARAL, 2014).
Avaliação	Analítica contínua (testes individuais, em equipe e resolução de problemas), formativa contínua (avaliação pelos pares e <i>feedback</i> do tutor) e somativa contínua (teste individual e por equipes) (BOLLELA; SENGER; TOURINHO; AMARAL, 2014)
Aplicação	Cursos da área de saúde, principalmente medicina dos EUA e Canadá, Curso de física da Universidade Nova de Lisboa, como também cursos de enfermagem, negócios, engenharia, direito, entre outras (ESCOLAS MÉDICAS DO BRASIL, 2016).
	<i>Student-centered active learning enviroment with upside-down (SCALE-UP) Ambiente de aprendizagem ativa centrada no aluno com pedagogias invertidas</i>
Origem	Universidade Estadual da Carolina do Norte - EUA
Conceito	Atividade projetada via dispositivos eletrônicos com o intuito de levar os estudantes a observar fenômenos, refletir sobre eles e discutir com seus colegas e com o professor até que o conceito em foco seja efetivamente apreendido (HENRIQUES; PRADO; VIEIRA, 2014).
Características/premissas	Utilização das novas tecnologias (moodle, tecnologia de informática e comunicação) em auxílio a essas experiências; valorização da metacognição, ou seja, o conhecimento que a pessoa tem sobre o seu processo de aprendizado; professor como facilitador do aprendizado e o estudante como o responsável pela sua aprendizagem, ou seja, o modelo é centrado no estudante; material didático (livro) específico e padronizado (UNIVESP, 2015).
Metodologia	Preparação (pré-classe) - Estudo individual (A aula - contextualização do tema pelo professor, seguida de resolução de atividades pelos alunos (enviadas para o professor via internet) (UNIVESP, 2015).
Avaliação	Analítica contínua (testes individuais, em equipe e resolução de problemas) e Somativa contínua (teste individual e por equipes) via <i>clickers</i> ou outros dispositivos eletrônicos (UNIVESP, 2015).
Aplicação	Aplicado no curso de física, nas disciplinas Física I e II - IF-USP (Brasil); na Florida Gulf Coast University, nos cursos de física, química, ciências marinhas e biologia, na University of Wisconsin-Platteville, nos cursos de engenharia, na Massachusetts Institute of Technology (MIT), em Yale e em Harvard em diversos cursos (EUA) e adotada em mais de 200 instituições dos 5 continentes (ESCOLAS MÉDICAS DO BRASIL, 2016)
	<i>Peer Instuction (PI) Instrução de pares</i>
Origem	Universidade de Harvard (Prof. Erik Mazur) - EUA (1990)
Conceito	Método de ensino baseado no estudo prévio de materiais disponibilizados pelo professor para promover a aprendizagem com foco no questionamento e discussão entre os pares (ARAÚJO; MAZUR, 2013).
Características/premissas	Promoção da aprendizagem dos conceitos fundamentais dos conteúdos em estudo, através da interação entre os estudantes; promover e avaliar de forma imediata a compreensão dos aprendizes (ARAÚJO; MAZUR, 2013).
Metodologia	Preparação (pré-classe) - Estudo individual - Na aula: Fonte: ARAÚJO; MAZUR, 2013

	A explicação da metodologia é feita em esquema que pode ser verificado na Figura 1.
Avaliação	Analítica contínua (testes individuais com resolução de problemas) e Somativa contínua individual, via <i>clickers</i> ou outros dispositivos eletrônicos (ARAÚJO; MAZUR, 2013).
Aplicação	Cursos da área de exatas, principalmente Física, e outros, como Engenharias, Química, Biologia, Filosofia, etc. (ARAÚJO; MAZUR, 2013).

Quadro 1: Metodologias ativas de aprendizagem contemporâneas

Fonte: Lacerda e Santos (2018, p. 620-621)

A figura 1 traz a metodologia utilizada pelo Peer Instruction (PI) Instrução de pares.

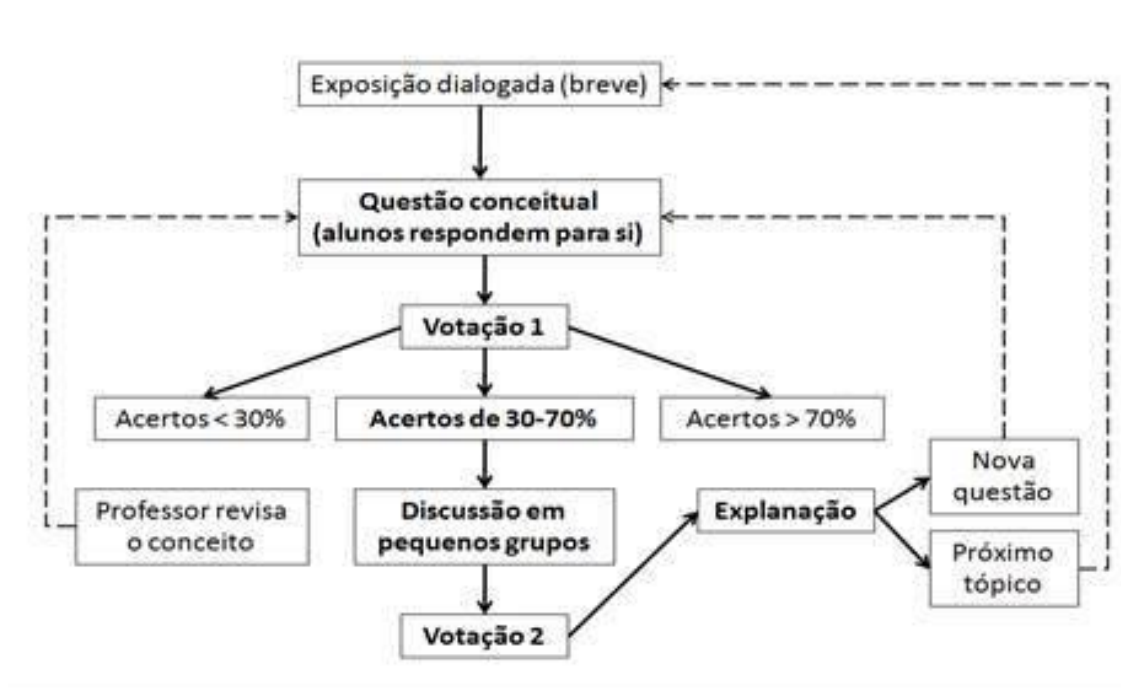


Figura 1: Peer Instruction (PI) Instrução de pares.

Fonte: Araújo e Mazur (2013) adaptado de Lacerda e Santos (2018, p. 621).

As autoras mencionam os métodos mais revolucionários que são utilizados atualmente, explicando de onde surgiram, sua base, como podem ser utilizados nas escolas e quais universidades utilizam tal modelo, podendo-se perceber que há uma aproximação maior do uso das metodologias ativas no ensino de áreas de saúde e ciências.

De fato, há necessidade de fundamentar o novo olhar a busca da crítica da participação do aluno na condução de seu processo educativo, a partir do estabelecimento de uma relação mais sinérgica que pode emergir da

problematização, o que recai sobre alguns elementos que podem ser discutidos, tais como a transversalidade e disciplinaridade, além do uso de tecnologias na educação.

2.4.1 O Uso das Tecnologias em Sala de Aula e a Gamificação

Um dos temas bastante controversos dentro da proposta de inserção de metodologias ativas são os métodos pedagógicos que passam a ser adotados com vistas à educação autônoma. Torna-se irreversível o uso de tecnologias no processo ensino-aprendizagem, sendo proposto por Castells (1999) que atualmente se vive em redes e esta realidade é irreversível, além de apresentar amplas oportunidades para a reestruturação do processo de ensino-aprendizagem e da prática docente, sendo utilizadas atualmente as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), a partir de dispositivos móveis.

Este tema merece ser debatido na educação brasileira em todos os níveis e não pode ser excluído da discussão sobre Metodologias Ativas, principalmente no contexto atual de pandemia do Covid-19. Este cenário (de pandemia) causou a necessidade do isolamento social e o fechamento das instituições de ensino de todos os níveis no país. Além disso, pela realidade de parada da educação em mais de 160 países, certamente há destaque no elemento tecnológico como forma de oferecer a continuidade aos estudos no ano de 2020.

CAPÍTULO II

3 OS CAMINHOS DA PESQUISA

Dada a complexidade de investigar o processo formativo do curso de pedagogia, pela especificidade de formar profissionais que desenvolverão prática pedagógica como docentes em educação básica, é preciso adotar métodos de pesquisa compatíveis com a realidade a ser pesquisada.

Desta forma, buscou-se a identificação dos instrumentos de pesquisa mais adequados para esta investigação, destacando-se a pesquisa de narrativa etnográfica que se caracteriza como um tipo de pesquisa qualitativa. Aqui, ela foi adotada com tratamento à perspectiva do aluno, sendo uma ação investigativa sobre seu olhar acerca do ensino no curso de formação.

Creswell (2014) esclarece que a pesquisa qualitativa pode ser adotada para a exploração do problema ou fenômeno, pois permite aprofundar o conhecimento da realidade onde ocorre a análise. De outro lado, Creswell (2014) coloca que a pesquisa etnográfica se refere à análise do comportamento de indivíduos, suas histórias, evolução e práticas sociais, o que se aproxima do objeto de pesquisa escolhido, os próprios docentes em formação, ou seja, os estagiários do curso de pedagogia.

Assim, a pesquisa realizada utilizará a narrativa dos sujeitos da pesquisa de forma a contemplar uma análise da complexidade do fenômeno educativo e da complexidade da escolha das metodologias usadas no processo de formação docente, caracterizam-se como sujeitos discentes do curso de pedagogia.

Adota-se Benjamin (1986) que trata da narrativa por uma perspectiva de transformação da experiência a partir da observação do mundo do narrador, por sua relação de proximidade com o fenômeno que analisa:

Vistos de uma certa distância, os traços grandes e simples que caracterizam o narrador se destacam nele. Ou melhor, esses traços aparecem, como um rosto humano ou um corpo de animal aparecem num rochedo, para um observador localizado numa distância apropriada e num ângulo favorável. Uma experiência quase cotidiana nos impõe a exigência dessa distância e desse ângulo de observação (BENJAMIN, 1986, p. 197).

Recai assim à narrativa na perspectiva de como as metodologias pedagógicas, no processo formativo, conduzem para a prática pedagógica que busca explorar os significados e ações para os discentes e seus formadores.

Com a narrativa etnográfica, há possibilidade de compreensão da realidade em que se insere a formação para a docência a partir da experiência do discente no momento do estágio, sendo possível interpretar a práxis a partir da observação do processo de formação, como o discente é conduzido a uma determinada prática pedagógica a partir das metodologias utilizadas por seus formadores.

A pesquisa etnográfica permite contextualizar a realidade em um determinado ambiente de formação, onde observação e narrativas são partes da análise e da compreensão do cenário onde se estabelecem critérios de pesquisa flexíveis aos sujeitos da pesquisa, as estagiárias em processo de formação.

Bortoni-Ricardo (2008) entende que, especificamente o docente que analisa sua prática pedagógica, torna-se um pesquisador de sua própria realidade, o que resultará em aperfeiçoamento a partir da compreensão de como se dá suas ações no campo educativo.

Desta forma, a pesquisadora acessará a escuta para a narração das estagiárias do ensino fundamental, frente ao seu processo formativo, como ocorre e se ocorre a inserção das Metodologias Ativas em sua prática pedagógica. Será disponibilizado um roteiro semiestruturado com tópicos e questões abertas para não perdermos o foco durante a narrativa, na qual poderão explicar sobre sua experiência na formação de professores.

Os tópicos abordarão a experiência no estágio, o processo de formação, o contato com professores no curso de pedagogia e com os docentes na escola onde faz o estágio, o conhecimento e a experiência em Metodologias Ativas e o pensamento destes sujeitos sobre a inserção das Metodologias Ativas na formação do professor para ampliar sua prática pedagógica.

Para a reflexão sobre os resultados, será feita uma análise de conteúdo, identificando na fala dos sujeitos aspectos que são ou não abordados no arcabouço teórico, assim como a necessidade de mudança das diretrizes de pedagogia e implementação das novas perspectivas a partir da atualização dos documentos norteadores da educação e do que apontam Gatti e Diniz.

Assim, o roteiro para as estagiárias do curso de Pedagogia traz as perguntas:

1. Qual sua análise com relação a sua formação inicial voltada às questões pedagógicas e metodológicas das aulas ministradas no curso de Pedagogia?

2. Você percebeu nas aulas uma ruptura metodológica e pedagógica dos modelos tradicionais de educação?
3. Com relação às questões anteriores, quais metodologias você prefere para que seu processo de aprendizagem se efetive?
4. Os cursos de graduação – voltados à formação de professores – possibilitam ao aluno o desenvolvimento da autonomia para desenvolver seu próprio conhecimento?
5. Como se dá a integração entre a teoria e a prática em seu estágio?
6. Sua experiência de estágio permite que você desenvolva uma visão crítica de sua formação? E de sua experiência?
7. Você tem contato com as Metodologias Ativas no curso de formação inicial de professor?
8. Como se estabelece esse contato com as metodologias ativas? Você conhece? Sabe o que são?
9. Qual sua avaliação sobre as metodologias ativas para a formação inicial do professor?

As questões 1 e 2 são pertinentes para identificar se as metodologias ativas integram o curso de formação e até que ponto são utilizadas. Embora as alunas não possam desenvolver um olhar de fora da formação inicial, cabe descobrir o que pensam em relação ao tema. Assim, as duas questões serviram como base para entender se as alunas conseguem avaliar o curso de formação delas.

CAPÍTULO III

4 NARRATIVAS, ESCUTA E SEUS RESULTADOS PARA A PESQUISA

A pesquisa qualitativa de caráter etnográfico parte da escuta e análise das narrativas realizadas com cinco estagiárias do curso de pedagogia em escola pública da educação fundamental. As estagiárias foram escutadas individualmente em períodos distintos entre novembro de 2020 a janeiro de 2021, o agendamento para os encontros foi marcado previamente em horários e datas disponibilizadas pelas estagiárias e, devido a pandemia, foram online pela plataforma Zoom com duração média de 40 minutos.

As questões acima serviram apenas como roteiro, oferecendo a oportunidade de cada estagiária narrar sua experiência no curso de formação e ao longo do estágio, visando responder ao questionamento da dissertação e objetivos. Como as narrativas foram gravadas, na plataforma Zoom, solicitamos a autorização para cada estagiária e posteriormente feita a transcrição de cada resposta, conforme anexo, para a análise.

Para melhor visualização e leitura, a organização das respostas foi colocada em tópicos temáticos de acordo com o conteúdo de cada questão. Eventualmente, destacamos trechos em que a estagiária comentava sobre sua experiência abordando duas ou mais questões, optamos por separar as respostas para permitir a visualização dos resultados e a melhor elaboração da análise dos conteúdos.

Desta forma, as narrativas seguem os determinados critérios:

- a. É feita a descrição do que foi colocado por cada estagiária em cada tópico abordado;
- b. Quando um trecho de alguma estagiária se destacava por sua inserção ao tópico ou contribuição para a análise, o trecho é apresentado na íntegra entre parênteses, o que indica que foi a fala transcrita da estagiária;
- c. Foram destacados em caixas de textos os trechos das estagiárias que respondem aos questionamentos da presente pesquisa. Portanto, nem todas as estagiárias ofereceram falas pertinentes a cada tópico, sendo destacados os elementos que conduzem a análise das metodologias ativas no curso de formação de professores.
- d. As alunas foram nomeadas de número 1 a 5 para não permitir a identificação de seus nomes e estas não serem expostas frente às suas instituições de

formação nem da escola onde realizam o estágio, embora tenham preenchido e assinado o Termo do Consentimento (Anexos A a E)

Foram cinco estagiárias, todas do sexo feminino:

- Aluna 1: está no sexto semestre do Curso de Pedagogia em universidade privada na modalidade presencial. A aluna possui 29 anos, é seu primeiro curso superior e sua atuação na escola se dá a partir do cargo de mediador de inclusão. Porém, não vivencia atualmente a sala de aula devido ao período de isolamento social pela pandemia de Covid-19;
- Aluna 2: está no oitavo semestre do curso de pedagogia em centro universitário privado na modalidade presencial, sendo seu primeiro curso universitário. Possui 22 anos e experiência como estagiária em rede privada de educação e posteriormente como educadora de jogos e brincadeiras em rede pública, mas também já atuou como editora e produtora no ramo do audiovisual;
- Aluna 3: está no oitavo semestre do curso de pedagogia em centro universitário privado na modalidade presencial, sendo este seu primeiro curso superior. Possui 22 anos e sua experiência é composta por estágio em escola privada e depois em escola pública e educadora de libras em escola pública;
- Aluna 4: está no oitavo semestre do curso de pedagogia em centro universitário privado na modalidade presencial. Possui 26 anos, sua experiência profissional é a partir da realização do estágio, atuando como mediador de inclusão numa escola pública, desde o segundo ano quando foi chamada para trabalhar na escola. Anterior a escolha por pedagogia, a aluna cursou engenharia durante quatro anos e desistiu do curso quando começou a estagiar na área, pois não gostou do ambiente, da sobrecarga de atividades, posteriormente se encontrando em pedagogia;
- Aluna 5: está cursando o sexto semestre do curso de pedagogia em universidade privada na modalidade de Ensino a Distância (EaD). Possui 28 anos, pedagogia é seu segundo curso superior, tendo sido o primeiro

jornalismo e trabalha com jornalismo online e televisivo. Atua na escola onde realiza o estágio com gestão, educação infantil, educação especial e Ensino Fundamental I.

Em sequência são trazidas as narrativas que são analisadas na íntegra, conforme a descrição em anexo. Os aspectos analisados durante as narrativas são distribuídos em tópicos para melhor visualização das falas das alunas. Portanto, destaca-se que cada tópico traz a distribuição da narração de cada aluna sobre o tópico. Desta forma, são destacados alguns trechos entre aspas que são apresentados na íntegra, sendo destacados em caixas de textos os trechos das falas de cada aluna que representam elementos a serem discutidos como resultados na discussão.

Ao longo da apresentação das narrativas, houve o cuidado de manter as palavras e expressões utilizadas pelas alunas, pois isso representa o seu conjunto de conteúdos e refletem aquilo que elas aprendem no curso, pelas teorias, por sua interpretação ou mesmo o que ouvem dos professores.

4.1 QUESTÕES PEDAGÓGICAS E METODOLÓGICAS DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSOR

Aluna 1:

- **Conteúdo, métodos, dinâmicas:** considera que os professores oferecem liberdade para a aula “ser construtivista”, para que os alunos participem da aula ativamente e podem se colocar, além de construir sua experiência a partir das interações estabelecidas em sala de aula. Contudo, enfatiza que não são todos os professores, pois a maioria segue o modelo tradicional de aulas com palestras, giz e lousa, e explicam sem a participação dos alunos, que não podem interagir. Na visão desta aluna, “somente o professor tem voz na sala”.

Sua narrativa enfatiza a importância das aulas em que participa. Cada aluno expõe seu ponto de vista e, com isso, são feitas trocas de visão de mundo e educação diferentes, onde cada um interage e pensa de forma diferente. O diálogo faz com que os alunos entendam melhor e as vezes as dúvidas são as mesmas entre os alunos devido a comunicação inteligível do professor, mas quando o colega questiona, ele explica de outra forma e o aluno auxilia a esclarecer para os outros alunos, ampliando

a compreensão, o que engrandece a experiência de todos. Com participação ativa, se aprende mais do que somente com o professor falando.

Aluna 2:

- **Conteúdo, métodos, dinâmicas:** analisa que sua formação inicial é boa. Ao narrar sobre as questões pedagógicas e metodológicas, afirma que achou muito interessante, pois a universidade oferece uma proposta mais lúdica e trabalha com Metodologias Ativas, onde os alunos discutem em grupo, constroem uma ideia e depois praticam. Ela narra que ficou muito encantada e percebeu ao longo do curso que ser professora também pode ser essa ideologia em que acredita. Por isso, acabou ficando muito mais encantada.

Aluna 3:

- **Conteúdo, métodos, dinâmicas:** analisa sua formação inicial no curso de pedagogia centrada na aluna. Em nenhum momento os professores pautaram o ensino de forma que os alunos sejam passivos. Nunca apresentaram metodologia ou pedagogia centrada no professor como único provedor do saber. O aluno é formado para ser protagonista, participativo na construção do conhecimento e ativo neste processo. O objetivo é formar o professor pesquisador.

Curso de formação

Aluna 2

“Fiquei muito encantada, porque entrei num curso não querendo ser professora, entrei no curso querendo ser educadora, para ministrar oficinas, porque sempre achei oficinas muito mais práticas, mais dialogadas com os alunos. Então entrei no curso pensando mais nessa formação”.

Aluna 3

“Praticamente desde o início do curso até o final a formação foi muito boa, porque em nenhum momento as professoras deram as respostas, não se sai do curso com uma resposta pronta ou método único e o aluno precisa buscar, se aprofundar, pesquisar e isso é muito bom porque isso faz com que o futuro professor tenha o anseio de pesquisar e conhecer mais e assim fiquem mais instigados de conhecer e proporcionar melhor aprendizagem para o aluno”.

Aluna 4

“Então quando cheguei na escola, não fiquei totalmente perdida, já estava totalmente ambientalizada quanto ao que tinha que fazer com o ambiente, a faculdade já havia me proporcionado outras experiências, porque na formação, as professoras pedem projetos voltados a realmente aplicar a prática e de fato para que o projeto aconteça”.

Aluna 4:

- **Conteúdo, métodos, dinâmicas:** mencionou que: “Eu vim de uma faculdade de outra área, fiz 4 anos de engenharia numa universidade e depois vim para outra universidade cursar pedagogia, então era tudo diferente, foi uma surpresa em relação a tudo, em relação a como eram ministradas as aulas, relacionamento professor aluno, as propostas da faculdade, porque em todos os semestres trabalhamos com projetos e colocamos em prática o que estamos aprendendo e nisso senti uma diferença muito grande nessa questão, até quando fui trabalhar na área porque já tinha essa vivência dentro da escola em relação aos projetos que nos pediam para fazer”. O que viu na faculdade, aplica na prática.

Aluna 5:

- **Conteúdo, métodos, dinâmicas:** explica que o curso de pedagogia é na modalidade EaD. A opinião sobre o EaD é muito específica porque ela acha que é uma modalidade de ensino defasado, precário e não dá para os professores avaliarem da forma correta: “Você é literalmente um número, mas eu também acredito que quem faz a faculdade primeiramente é o aluno. Então desde que eu comecei a fazer o curso, e eu já tenho faculdade - eu fiz jornalismo presencial e por conta da faculdade anterior eu fiz a pós-graduação em Educação Especial junto com período da faculdade. - Então o que eu posso dizer sobre ter feito uma faculdade anterior presencial e ter feito uma faculdade EaD, para mim é totalmente diferente, as vezes eu nem sentia tanto que eu

Curso de formação

Aluna 5

“Então a minha faculdade eu digo que foi feita fora da sala de aula, literalmente, mas fora da plataforma porque desde o começo eu fiz o estágio em escola particular e depois eu fui para uma filantrópica e depois eu entrei numa da prefeitura, então a minha faculdade foi essa”.

“não estamos mais na escola para o professor tomar conta dos alunos, mas eu acho que é muito ctrl C ctrl V, por exemplo, são milhares e milhares de pessoas assistindo uma mesma aula, sendo que nós como pedagogos, a gente sabe que nem existe isso né, a gente tem que preparar uma aula de acordo com aquele nicho que está trabalhando, aquelas pessoas muito específicas. Não, a minha aula era para mim, para quem estava, sei lá, no sul do país, no Norte, no Nordeste, pois qualquer pessoa pode fazer a faculdade aqui. Então, poderia ter sido melhor trabalhada, porém a gente conseguiu ter conteúdo de filósofos, conseguimos ver algumas práticas de ensino... foi uma porcaria? Não foi, mas eu acho que precisaria ter um conteúdo mais direcionado de acordo com a especificidade da turma, e na verdade a turma é enorme”.

fazia faculdade, e o que sobressaiu demais foi o primeiro curso. Eu nem sei se isso faz parte da sua avaliação por conta de eu estar falando de uma outra faculdade, mas estou utilizando para fazer uma comparação por conta de que desde o começo eu me comprometi a estagiar”.

A Aluna 5 acredita que o trabalhado na metodologia poderia ser melhor, que o aluno deveria ser atendido como se fosse único, ser mais acolhido, mas é “cada um por si” e faz parte da faculdade. Para ela, o ensino é muito voltado para o EaD mesmo: “para mim é muito diferente, apesar de que me deu uma oportunidade muito grande porque o valor de uma faculdade presencial hoje em dia estava inviável para mim e eu já tinha feito uma, fora o tempo que eu gastei, tudo mais, a gente tá falando pedagogicamente”.

A análise que é possível fazer sobre as questões metodológicas e pedagógicas consideradas pelas alunas de pedagogia percorre um caminho pessoal, conforme suas vivências e bagagem em outros cursos. Pelo fato de algumas virem de uma educação mais tradicional (Alunas 1 e 5), valorizam o tradicional, mas percebem a necessidade de expandir a educação para um novo patamar para que o ensino melhore.

A percepção sobre o ensino de pedagogia em EaD também tem sua particularidade quanto ao formato, mas apresenta um déficit em relação à educação em si. As três alunas que fizeram o curso na mesma instituição valorizam mais a inovação no curso de pedagogia.

4.2 RUPTURA METODOLÓGICA E PEDAGÓGICA AOS MODELOS TRADICIONAIS DE EDUCAÇÃO

Aluna 1:

- **Ruptura com modelos tradicionais:** acredita que ainda permanece o tradicionalismo, pois nas aulas não se usam as novas tecnologias. Os professores até comentam e esclarecem sobre a necessidade de inovação nas metodologias e tecnologias, mas na sala de aula acabam reproduzindo o modelo tradicional. Raramente o professor usa Datashow com slides, normalmente os professores fazem os alunos usarem papel e caneta como recurso tecnológico.

Aluna 2:

- **Ruptura com modelos tradicionais:** menciona que houve uma ruptura com os modelos tradicionais de ensino e acredita que a maioria dos professores são muito flexíveis e inovadores: “ainda alguns tinham metodologias mais tradicionais, aquela parte de expor, fazer os alunos assistirem palestras, aulas, mas isso também faz parte, o professor precisa das teorias, precisa dos conhecimentos, não pode deixar isso de lado. O tradicional é bom, mas quando você já tem bastante visão mais bem formada dele. Teve bastante ruptura, mas ainda tem um pouco do tradicional, onde minhas notas decaíram um pouco, pois tenho um pouco de dificuldade nisso”.

Aluna 3:

- **Ruptura com modelos tradicionais:** aluna 3 percebeu uma ruptura total, metodológica e pedagógica nos modelos tradicionais de educação. Ela comentou que a educação na escola sempre foi tradicional, mas no ensino médio estudou numa escola integral que era diferente. Era outro modelo, mas até a oitava série era bem tradicional, os alunos se sentavam em fileiras, o professor ficava à frente e ensinava, e os alunos anotavam, estudavam, copiavam, mas no ensino médio deu uma quebrada e na faculdade deu continuidade nesse processo que conheceu no ensino médio, porque as professoras não eram nada tradicionais.

Para a Aluna 3, a sala de aula da faculdade sempre foi muito enfileirada. Uma professora chegava e pedia para desmanchar as fileiras e fazer círculos, para fazer a aula com todos olhando “olho no olho” e conversando. Sempre tinha essa quebra do ensino tradicional de que o professor fica na frente falando e os alunos anotando, fazendo perguntas e anotando de novo. Sempre precisava pesquisar em casa, usavam sala de aula invertida e pediam aos alunos para estudarem e pesquisarem em casa para que houvesse uma discussão na sala de aula. Assim, na faculdade ela não conheceu na prática o ensino tradicional, somente nos anos escolares mesmo.

Aluna 4:

- **Ruptura com modelos tradicionais:** analisa que a prática realizada na faculdade reflete no que ela aplica na prática pedagógica no estágio. Ela percebeu uma ruptura pedagógica e metodológica quanto aos modelos tradicionais de ensino: “Como vim de um curso com ensino tradicional e me assustou na primeira aula quando a professora questionou porque a sala estava organizada em fileiras e que era para

os alunos colocarem em círculo para ocorrer a aula. Os alunos ficaram olhando uns para os outros sem entender. E depois a professora explicou o porquê utilizar aulas em círculo, a questão pedagógica quanto a isso e depois estudamos outros modelos de concepção de aprendizagem e compreendemos e acho que fugimos muito do tradicional. Aprendemos sobre, porque é necessário e ainda se usa o tradicional, mas na faculdade aprendemos a mudar esse caminho, o rumo que estamos vivendo”.

A Aluna 4 ainda explicou que começou a estagiar em engenharia e trabalhou no comércio exterior: “Isso me motivou a cursar engenharia, devido a minha facilidade com matemática e física e portanto comecei a estagiar na área e não gostei do ambiente, da sobrecarga em cima de mim e no quarto ano tranquei a faculdade e continuei trabalhando na área, e nesse interim prestei Enem e entrei como Prouni para cursar pedagogia e no segundo ano fui chamada para trabalhar na escola e desde então sigo na área de pedagogia, foi uma mudança radical”.

Aluna 5:

- **Ruptura com modelos tradicionais:** quanto aos modelos tradicionais de educação, acredita que houve sim a ruptura, dentro de um tema muito específico, foi a valorização das diferenças: “Eu tenho certeza que foi um tema que de certa forma foi muito trabalhado, de uma forma até exagerada porque muitas matérias retratavam sobre a mesma coisa, então como a gente tem que valorizar as diferenças e como tem que abordar esse tema em sala de aula, isso eu tenho certeza que sim, por exemplo o professor formado. Eu mesma, na escola em que eu trabalho, em que eu faço estágio, de todos, o pessoal lá é muito velho, somente somos eu e mais uma professora de 36 anos de idade e o resto é a galera que vai aposentar mesmo, são bem tradicionais lá”. A aluna ainda destaca sobre a formação dos

Ruptura com os modelos tradicionais

Aluna 5

“Com certeza o que eles tiveram na época deles, se é que eles fizeram faculdade né, porque muitos ali fizeram Magistério, é muito antigo mesmo o pessoal, então com certeza eles não viram nada disso. Então a ruptura para mim lógico que é positivo, é importante a gente aprender sobre isso, a gente notar o quanto dar um direcionamento para esse tema que está em alta, porém, que é até demais. Acredito que a gente poderia ter dado atenção a outras coisas e foi dada mais atenção a isso, que é um tema super novo, que não foi falado em outros tempos para pessoas que fizeram faculdade ou que fizeram magistério nesse outro tempo”.

docentes ser antiga. Ainda, a Aluna 5 corrobora que quanto à forma de abordagem desse tema na faculdade, quanto a ser mais atual hoje, as mais inovadoras, quanto as metodologias utilizadas para os professores trazerem esse tema, é adotado o método mais tradicional mesmo. Cada um foi abordando os temas na sua disciplina, mas traziam de forma tradicional com comentários: “Sinceramente, coisas que a gente nem precisava estudar, que é óbvio, a gente sabe como tem que aplicar e não pode passar por cima, então não, não teve nenhuma coisa revolucionária na aplicação desse tema, não houve nem apresentação de projeto, nenhum jogo nem aplicativo, foi mesmo aquela leitura e resposta. Aulinha, vídeo aula, apostilinha e questão”.

Quanto a ruptura com o ensino tradicional, as alunas 2, 3 e 4 vivenciam esse processo e se mostram bastante confortáveis com a inovação proposta em atividades e modelo de aula. Isto acaba motivando-as a levar para a prática, pois elas conseguem perceber que o novo formato favorece a participação do aluno na construção do conhecimento e apresentam mais facilidade de vislumbrar uma prática a partir do que vivenciam de inovador ao longo do curso de formação de professor. Já as alunas 1 e 5 são mais tradicionais e suas percepções recaem sobre a importância de manter elo com o ensino tradicional, pois ele funcionou bem sempre, então o máximo que conseguem se desvincular das práticas tradicionais é metade de seu uso, pois acreditam que é importante manter a tradição e trazer algumas ferramentas novas para a educação.

4.3 METODOLOGIAS QUE A ALUNA PREFERE PARA QUE SEU PROCESSO DE APRENDIZAGEM SE EFETIVE

Aluna 1:

- **Metodologias e processo de aprendizagem:** prefere para efetivar o processo ensino-aprendizagem. Ela mencionou que prefere o “modelo construtivista”, em que os alunos participam, do que somente professor passando conteúdo sem reflexão.

Aluna 2:

- **Metodologias e processo de aprendizagem:** considera as metodologias ativas excelentes, pois quer sericineira que trabalha com dinâmica, com diálogo e

que os professores construam com os alunos a partir disso: “Então minha concepção de aprendizagem é interacionista” e isso que ela leva para a área de atuação profissional.

Aluna 3:

- **Metodologias e processo de aprendizagem:** colocou que gosta muito de trabalhar com projetos, pois faziam muito isso na faculdade e considera que o aluno participa, tem um foco e algo que seria gerado por meio do projeto. É isso que ela viu na faculdade e quer levar para a vida profissional, pois acredita que dá certo.

Aluna 4:

- **Metodologias e processo de aprendizagem:** prefere as metodologias que são utilizadas em sua formação, até visando como funciona dentro de sala de aula. Na escola, ela foi procurando fugir do tradicional por ser complicado em relação aos alunos. É difícil querer inovar porque os alunos não estão acostumados com isto e, quando a professora traz uma proposta diferente, eles acabam se perdendo. Eles não sabem como agir, pois não têm o tradicional e fogem do que desconhecem.

A Aluna 4 ainda pondera que demorou para a turma se adequar aos novos formatos no início da faculdade, mas hoje percebe a diferença e acha bem melhor.

Aluna 5:

Processo de aprendizagem

Aluna 2

“Com toda certeza, metodologias ativas, até porque gosto de estar sempre a frente falando sobre conteúdo, sobre alguma prática, gosto de dialogar com pequenos grupos, de dialogar com a criança”

Aluna 4

“por minha experiência em sala de aula, acredito que as novas metodologias são muito eficazes e foi uma experiência muito boa passar a trabalhar com elas”.

“Quando a professora pediu a primeira vez para colocar a sala em roda, os alunos nem sabiam como agir. Foi complicado de compreender a proposta, pois eu vinha de ensino tradicional ao longo de minha formação no ensino fundamental e médio, e depois do curso de engenharia, então era esquisito no começo, mas funcionou”.

Aluna 5

“eu não abandono sala de aula e não abandono uma lousa, eu nem vejo como que uma criança aprende sem sala. Agora tem as escolas construtivistas, eu não acredito nesse método, mas é uma questão de opinião. Eu acho que é uma mescla mesmo, meio a meio”.

“O exemplo sou eu, minha irmã, minha mãe, a gente foi ensinada dessa forma e está aqui, a gente tem conhecimento, tem capacidade de conversar, de fazer uma faculdade, um outro curso. Lógico, a gente tá numa era totalmente tecnológica e eu trabalho numa escola que é totalmente arcaica”.

- **Metodologias e processo de aprendizagem:** pondera que dentre as metodologias que são utilizadas no curso, ela prefere um pouco de tudo: “porque eu não largo mão da cópia, porque é muita coisa que falam sobre o novo ensino, e que não pode dar cópia para o aluno”. Acredita que o assunto da regência é arcaico e que as cópias podem ser utilizadas, pois apresentam muitos benefícios.

A Aluna 5 comenta que no ano de 2020 receberam na escola onde ela trabalha lousa digital e uma estudioteca, mas por conta da pandemia não foi para a sala de aula. Há na fala da aluna um entendimento equivocado com relação a método, pois atribui o trabalho remoto à metodologia e não à modalidade de ensino: “A gente ficou muito no método remoto, mas imagina, poderia explorar aquilo porque tudo o que a gente pode fazer em sala de aula, a gente também pode aplicar nesses critérios. Então sim, a gente pode usar e deve usar esses métodos tecnológicos. Que bom que o Governo está investindo nisso”.

A aluna entende metodologias como parte do uso de tecnologias no ensino: “Aos trancos e barrancos a gente sabe que ainda tem muito que batalhar, eu acho sim que a gente tem que investir no uso de tablets, da lousa digital, do computador e não só isso, tentar fazer atividades mais lúdicas que também eram utilizadas antigamente, materiais lúdicos, jogos. Não só o arcaico e também o que o mundo está dando para a gente, pois hoje ninguém sai do computador e do celular, então vamos usar isso de uma forma produtiva para o nosso benefício”. Então a Aluna 5 acredita que é preciso ter uma mescla dos dois métodos: o arcaico e o inovador.

A questão sobre o método de aprendizagem também traz elementos pessoais das alunas. Contudo, percebe-se que as alunas que trabalham com Metodologias Ativas se apresentam mais empolgadas, o que pode ocorrer por conhecerem e praticarem em sua formação estes métodos. Já as alunas 1 e 5, que não vivenciam as Metodologias Ativas, apresentam predileção pelo método tradicional de ensino no curso de pedagogia, mas reconhecem a relevância das novas propostas educacionais.

4.4 DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA PARA DESENVOLVER SEU PRÓPRIO CONHECIMENTO

Aluna 1:

- **Autonomia:** menciona que alguns professores proporcionam um ambiente de maior liberdade e isso favorece a autonomia para que o aluno se torne um professor posteriormente, mas ela enfatiza que alguns professores são docentes há muitos anos e não mudam seu modelo de ensino, gerando dificuldades para o aluno. Por isso, ela prefere os professores que estimulam a participação e a autonomia dos alunos na busca do conhecimento e do próprio desenvolvimento, para que eles possam ser pesquisadores e formadores do próprio conhecimento.

Aluna 2:

- **Autonomia:** entende que os cursos de formação inicial de professor possibilitam ao aluno autonomia para desenvolver seu próprio conhecimento, pois eles trabalham muito com projetos e, quando se fala em criar projetos, é preciso buscar um conteúdo que gostamos para ter a construção da aprendizagem e do conhecimento. Quando trabalhamos com projetos é preciso buscar algo que nos encante e interesse para, a partir daí, se construir alguma coisa. O que ela mais fez durante o curso foi projeto e o curso ofereceu base para a construção do próprio conhecimento.

Aluna 3:

- **Autonomia:** o curso de graduação voltado para formação de professores na universidade onde cursou oferece total autonomia e incentiva a busca por respostas

Autonomia

Aluna 2

“inclusive a minha pesquisa de TCC, que deveria ser mais teórica, a coisa do livro, eu não consegui fugir desse criar um projeto, e fiz uma pesquisa e acabei construindo uma proposta de intervenção pedagógica em cima dele, porque achei muito monótono, mesmo que me acrescentasse no conteúdo, nas metodologias e no conhecimento, mas eu queria fazer alguma coisa com isso, e acabei desenvolvendo uma proposta que virou um projeto de oficina também, então acho que desenvolve muito a autonomia e esse engajamento de querer construir e colocar em prática”

para os problemas. No entanto, nem todos os cursos e universidades incentivam o aluno a serem autônomos.

Aluna 4:

- **Autonomia:** considera que esta é uma questão presente e importante, pois visa esta questão das práticas pedagógicas voltadas para a autonomia dos alunos: “Estão sempre pontuando sobre a autonomia dos alunos”. Uma das coisas que mais fizeram na faculdade foi plano de aula, do primeiro ao último semestre. As professoras pontuavam sobre a autonomia e isso refletia nos planos de aula, deixar o aluno fazer, aprendendo no processo, sendo ele protagonista da própria aprendizagem.

Aluna 5:

- **Autonomia:** analisa que quem desenvolveu a sua autonomia foram os seus estágios. Não acha que existe muita autonomia porque um dos artifícios dos cursos da plataforma é: “o tal do fórum, só que o fórum é uma coisa assim tão informal, o aluno fala ali, mas são 500 milhões de mensagens e o professor, às vezes, não tem condições de responder tudo, ele responde uma ou outra e ele também não vai ficar lendo as 500 milhões de mensagens. E ainda tem a web aula, que é uma aula para a prova do bimestre, ao vivo, que também não pode interagir muito”. Ela não acha que isto dá autonomia: “Dá autonomia do que? De ler e escrever o que você assistiu na aula? É o que eu falo, nada é em vão, nada que você faz é em vão. Eu não vou falar que é uma porcaria, é uma faculdade que me fez crescer, porém não posso dizer que isso gera autonomia pois eu acho que poderia ser uma coisa muito mais interativa”.

A Aluna 5 considera que, se fosse um grupo menor de pessoas, teria maior chance de o professor ter esse cuidado de falar com o aluno, de conhecer e, como se faz em sala de aula, explorar aquela qualidade do aluno, aquele potencial que ele tem, o que é descobrir e estudar, mas lá não tem uma coisa desse tipo. O máximo que tem é o TCC, que eles corrigem e ela nem sabe como é corrigido também.

Autonomia

Aluna 5

“É muito mais autonomia nos meus estágios, autonomia em todos os estágios que eu passei. Teve um que eu fiz em uma escola particular que eu saí exatamente porque eu não tinha autonomia nenhuma e depois que eu saí, atuei e nem me enxergo como estagiária de verdade, me enxergo como professora, por exemplo, trabalho como mediadora e faço exatamente o mesmo trabalho de mediadora, só que é um contrato de estágio numa escola pública”.

Mais uma vez, o que se percebe é que, quanto maior a aproximação das alunas às Metodologias Ativas, mais elas apresentam percepção de autonomia para o desenvolvimento do próprio conhecimento; e quanto mais tradicional o ensino, menos elas se consideram vinculadas à faculdade como forma de obter autonomia. Por isso, acabam atrelando a prática profissional, ou ao estágio, a função de desenvolvimento do conhecimento.

4.5 INTEGRAÇÃO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA NO ESTÁGIO

Aluna 1:

- **Teoria e prática no estágio:** entende que na prática é completamente diferente: “A teoria ajuda bastante, mas a prática é muito difícil, pois a teoria mostra tudo perfeito na escola, em sala de aula é preciso muito jogo de cintura, tem que se aprofundar bastante no conhecimento para que se possa atuar com as realidades vivenciadas em sala de aula”. Ela menciona o sistema educacional, ausência de infraestrutura e entende que isto limita a atuação do professor e sua assimilação do conteúdo da teoria.

Aluna 2:

- **Teoria e prática no estágio:** se considera esperta neste sentido, pois iniciou o estágio em uma escola particular que possui concepção construtivista. Por isso, tudo o que viu sobre construtivismo e concepção interacionista, acabou por ver na prática também. A escola em que ela atuou era muito boa e teve excelentes profissionais à disposição para orientar e falar sobre o assunto sempre que podiam. Ela perguntava e interagiu com esses profissionais, por isso conseguiu estabelecer essa relação e, ao longo do curso, quando foram falando mais sobre a escola pública e sobre os problemas educacionais existentes, ela foi para uma escola pública também, onde atualmente atua como educadora. Ela percebeu como é diferente, como as crianças estão em outro nível e como os professores precisam ter mais flexibilidade para lidar

Teoria e prática no estágio

Aluna 1

“Em minha experiência com estagiários, já recebo da universidade as aptidões dos alunos, o que aquele aluno tem condições ou não de fazer em sala de aula e isso acaba recaindo para a observação somente”.

Aluna 2

“consegui linkar bastante a teoria e a prática e inclusive nas concepções de aprendizagem”

com isso, porque a transformação não acontece do nada e precisa ser aos poucos. Dessa forma, consegui entender melhor quando as professoras falam que: “Não podemos chegar lá querendo transformar tudo porque não é assim que funciona, então, ter que ser aos poucos. Elas falavam sobre um processo, mencionando o exemplo da behaviorista, mais tradicional, que coloca o aluno sempre como um sujeito passivo”. Ela obteve essa percepção com as professoras que trabalham no ensino regular: “Elas são ainda muito tradicionais e isso justifica o porquê de as crianças não interagirem tão bem com as propostas mais construtivistas, que eles ficam meio perdidos, questionando o que tem que fazer, não entendem, ficam mais passivos e aí que as professoras falam muito de instigar, de tirar da zona de conforto e elas fazem os alunos que são os futuros professores enxergar que isso é um processo que precisa ser executado”.

Aluna 3:

- **Teoria e prática no estágio:** comentou que fez estágio apenas em educação infantil, pois o ensino fundamental seria em 2020 e não foi possível fazer estágio devido a pandemia de Covid-19. Sendo assim, não teve o contato na escola e não conseguiu fazer um comentário, pois observou que fez o estágio no primeiro ano da faculdade e neste período tinha disciplinas teóricas como antropologia. Por isso, não tinha tanto fundamento para comparar teoria e prática, mas atualmente trabalha no ensino fundamental e ofereceu resposta atual que, embora não seja mais estágio, a possibilita ter uma noção. Hoje trabalha e consegue atrelar a teoria e a prática, bem como rever a prática e fazer autoanálise ao final de cada aula: “Hoje não dei uma aula muito boa, nossa, estou puxando muito da educação tradicional que eu tive, preciso rever isso”.

A Aluna 3 considera que esta questão ficou forte, pois na faculdade questionavam muito e geravam um ponto de interrogação na mente dos alunos, levantando a questão se isso era o ideal e por qual motivo não pensar em outras propostas. Então, em sala de aula, ela fazia essas reflexões e análises, o que gerava uma proposta nova. Ao final da aula, questionava os alunos sobre o que eles achavam e, ao mesmo tempo, após eles saírem da sala, tinha aquela reflexão de que: “Em tal coisa que fiz, não fui ainda boa, ainda puxei muito do ensino antigo, não deveria ser assim, posso melhorar em tal ponto”. O que ela conseguiu atrelar mais foi a análise sobre a prática e saber se realmente o que está fazendo é o melhor para o aluno dela.

Além disso, ela se preocupava com o desenvolvimento da criança e entendia que cada aluno aprende no seu tempo, de forma diferente. Pensava em propostas pedagógicas para o aluno que não estava conseguindo aprender dessa forma e tentava novas estratégias.

Na reflexão sobre a prática no fim do dia, a Aluna 3 menciona que essa reflexão é gerada porque ela pensa que não funcionou e não somente para gerar a ruptura com o modelo tradicional. Assim, às vezes a proposta não deu certo e ela observa o motivo, refletindo que talvez não seja o melhor, podendo tentar de outra forma. Não é que ela se negue a trabalhar com o formato tradicional, mas ela acredita que em alguns casos pode funcionar para o aluno o ensino tradicional e em outros casos não funciona, então ela tenta ser flexível.

Aluna 4:

- **Teoria e prática no estágio:** refletiu que, como ela trabalha na parte da educação integral e ministra aula de musicalização, não pegou tanto da teoria em si, mas teve contato com mais partes práticas do que aprendeu no curso. Do planejamento e bagagem dos modelos diferentes do tradicional, procura sempre trazer para as aulas práticas mais construtivismo e mais autonomia para o aluno. Ela trouxe isso para o estágio, mencionando questões da psicologia que aprendeu na faculdade com a matéria de Psicologia da Aprendizagem, o que fez com que ela percebesse os alunos de outro modo, como questões que foram trabalhadas na teoria. Quando ela foi estagiar, se deparou com essas questões, até mesmo da diversidade, quando estuda os transtornos e passa a perceber as características nos alunos. Assim, ela já tem o *know how* e percebe que é bom verificar se tem algum diagnóstico ou a necessidade de se confrontar com essas questões nos alunos. Ela tem formação de musicalização e fez dois cursos na área, pois acredita que é preciso se aprofundar naquilo se faz.

Aluna 5:

- **Teoria e prática no estágio:** faz uma ampla discussão sobre ser totalmente grata ao seu estágio, a todo mundo que apareceu ali, todo mundo ajudou de verdade: “É muito bom você ter um cargo como o meu de mediadora, porém, eu sempre tinha os meus mimos de estagiária, eu tinha o direito de falar ‘não sei, me ajuda’”. Não que os outros não tivessem, mas o estagiário tem um direcionamento mais específico,

principalmente com a gestora até chegar na sala, pois é preciso ter uma tutora. Ela teve uma tutora (ela brinca que é tutora, mas na verdade é outro nome) e essa tutora foi totalmente empenhada em ajudar. Então, ela tinha total liberdade para trabalhar do jeito que ela achava legal e tinha total abertura se tivesse dúvida ou dificuldade. Podia falar: “Não, eu não estou entendendo, vamos ver junto aqui o que que é melhor e o que que não é, e eu era muito ouvida, não tenho o que reclamar e eu cresci total com isso, que me fez me tornar professora”.

A Aluna 5 tem consciência que faz estágio há três anos, então não precisa provar e a integração entre teoria e prática para ela é no estágio. Fez um TCC, que foi sobre o método da Maria Montessori, e destaca que a gente acaba lendo Piaget, Paulo Freire, então foi mais conversando com alguns professores, porque como é mediadora junto com uma professora dentro da sala de aula, mas, conversando com a professora, e ela tem mais um nível arcaico, ela acha que foi muito bom porque chegavam juntas a uma conclusão e ela ouvia muito a aluna, apesar de ela ser uma professora arcaica, mesclava com o que ela aprendia na faculdade: “E aí existe a tentativa e erro e a gente tenta, tenta, por uma maneira mais lúdica, a gente tenta pelo papel e caneta, a gente tenta com auxílio de um método de educação mais especializado, que é com uma psicopedagoga lá da escola. E a gente conta com tudo isso”.

A experiência de estágio pode ser avaliada como o momento em que as alunas conseguiram desenvolver suas habilidades para estarem em sala de aula. Todas ponderam que a prática traz mais desafios ao professor em formação, porque o que aprendem na teoria é algo mais ortodoxo, tradicional, e na escola elas percebem que

Teoria e prática no estágio

Aluna 5

“Como que a gente faz a integração entre a teoria e a prática? Por tentativa e erro dos métodos, tentando chegar perto do que aquele método pede para uma criança. E a escola pública não é uma escola engessada, não como uma escola construtivista que é aquilo e aquilo mesmo. Na escola pública a gente tem que desbravar, pois os recursos são poucos, então resumindo, por tentativa e erro, é preciso analisar o perfil da criança e ver qual método que se adapta mais a ela. E eu trabalhava muito com criança especial, e com as minhas crianças eu tinha mais deficiente intelectual, autismo leve, Síndrome de down, hiperativo, enfim, mil problemas na sala de aula, então a gente dá uma revisada porque é pesada a carga”

existem os desafios ao lidarem com as necessidades dos alunos. Portanto, cada uma trouxe suas experiências e vivências nos estágios de forma bastante enfática como contribuição. Destacaram também o momento atual de pandemia, que limitou a atuação em escolas em 2020, mas que apresentou um panorama sobre o ensino com métodos remotos e enfatizaram a necessidade de criatividade e inovação na educação.

4.6 VISÃO CRÍTICA DA FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA

Aluna 1:

- **Crítica da formação:** traz o conhecimento da faculdade para o estágio. Ela entende que a teoria traz uma bagagem em parte, pois o estágio fortifica a teoria. Ela percebe que os conteúdos foram aprendidos em sala de aula e se apresentam na vivência do estágio, que o professor mencionou as realidades que ela vivência, mas que essa interação teoria-prática é limitada, menos teoria na prática.

Para a Aluna 1, a prática deveria se tornar teoria por abranger aspectos da realidade, de como os professores lidam com cada situação, sendo muito diferente pois o estágio dela é somente de observação. Todavia, ela menciona que estagiou em uma escola de educação infantil e passou por uma experiência que ela considera absurda, pois ela foi colocada para ensinar sozinha para dois alunos com autismo e ela percebeu que não tem experiência nem conhecimento teórico para lidar com alunos com algum tipo de deficiência.

A Aluna 1 considerou essa experiência difícil, pois o estágio é somente de observação. O estagiário, no modelo que atualmente é seguido pelas universidades, permite apenas observação do aluno de pedagogia em sala de aula. Destacou que não pode atuar no estágio, por este ser somente observação, mas em sua experiência na escola ela foi direcionada para atuar como docente responsável por dois alunos com autismo e educação especial, algo que nem faz parte da formação em pedagogia.

Ela ressaltou que isso ocorre frequentemente (de o estagiário fazer observação na escola), mas quando chega para o estágio, ele é colocado numa função de docente. Embora isso traga experiência, ela coloca que é muito difícil atuar, pois nem sempre ela sabe como. O estágio da forma como é atualmente, o aluno perde muito, pois na época de minha formação, o aluno de pedagogia, ao estagiar, precisava apresentar um plano de aula, tinha que aplicar o plano de aula e isso fazia

com que o aluno pudesse perceber se ele estava preparado ou não para atuar como docente e identificar as lacunas, mas hoje não há essa vivência.

Na experiência de estágio, consegue desenvolver a visão crítica sobre a formação dela, pois no estágio ela avalia e assimila a teoria em relação a prática e se ela percebe que não apresenta o conhecimento necessário, ela pode aprofundar os estudos sobre determinados autores que irão contribuir para ampliar sua experiência. Ela percebe que a formação não está sendo suficiente para atuar profissionalmente, mas acredita que a faculdade oferece a base e que é responsabilidade do aluno procurar melhorias, pois é muito conteúdo em pouco tempo de estudo e, como aluna e profissional, ela irá procurar os meios de se aprimorar e melhorar, ela irá aumentar a gama de conhecimento por conta própria.

A Aluna 1 exemplifica comentando que o professor pode ter explicado algum conteúdo que ela percebeu não ser suficiente em sua experiência no estágio. Então, ela irá procurar sobre a dinâmica vivenciada e complementar seu conhecimento para a prática pedagógica. Nunca poderemos parar de estudar sendo docente, pois tudo muda o tempo todo, mas a aluna entende que a pedagogia deveria não apenas dar uma base, mas formar um profissional completo, o que não ocorre, pois o aluno de pedagogia, ao estagiar e se formar para atuar como docente, não está completo como profissional, ainda existem lacunas a serem preenchidas em seu conhecimento e a formação poderia preparar melhor para os desafios que enfrenta nas escolas.

A experiência no estágio permite o desenvolvimento de uma visão crítica da experiência e do conhecimento, pois a Aluna 1 acredita assimilar a teoria e a prática na interação vivenciada na escola, o que na prática, geralmente, deveria um refletir o outro. Ela complementa explicando sobre a experiência com dois alunos autistas que, na teoria, aprendeu que a inclusão significa trabalhar os conteúdos em conjunto entre todos os alunos, mas que o que ela fazia era segregar, pois os dois alunos eram retirados da sala de aula durante algumas atividades para serem realizadas atividades específicas exclusivas para eles em outra sala com conteúdos diferentes do que eles tinham em sala de aula, o que ela percebia ser diferente do que a teoria prediz, sendo uma discrepância entre teoria e prática.

Aluna 2:

- **Crítica da formação:** foi questionado se ela acredita que, pelo método de trabalho das professoras, os alunos acabam tendo rejeição às metodologias ativas na

escola, pelo fato de as professoras ainda serem tradicionais, agirem com o aluno apenas como sujeito passivo, e eles tem dificuldades quando é apresentada a proposta diferente, eles questionam porque precisam fazer aquilo, e por conta desse tipo de trabalho, os alunos rejeitam essas metodologias. A aluna coloca que, na escola onde ela trabalha hoje, as crianças são muito interessadas no novo, e como ela faz dinâmica e brincadeiras, os alunos estão sempre abertos a participar, mas ela pondera que o problema é que eles questionam quando ela faz uma proposta e eles ficam um pouco perdidos, eles não conseguem se

organizar para fazer a tarefa e menciona um exemplo de atividade que ela propôs, de que eles deveriam construir um instrumento que eles iriam brincar, mas no processo de organização dessa construção, eles acabaram se perdendo, não prestaram atenção no que ela estava fazendo: “É mais no sentido de, vamos parar agora e prestar atenção! Eles estão tão acostumados com aquela coisa metódica, aquela coisa puritivistica, aquela coisa de “Cala a boca agora que eu vou falar!”, que eles não conseguiram focar em mim no momento que pedi para prestar atenção, e eles acabaram não entendendo muito bem o que eles tinham que fazer e acabou ficando um pouco confuso e acabei levando mais tempo do que o esperado para a atividade”.

A Aluna 2 também conversou comigo que, até por conta de as professoras se colocarem como centro da atenção na sala de aula, não seria mais fácil eles prestarem atenção quando você está falando, porque você está sendo o centro naquele momento, e ela coloca que não, pois eles estão tão acostumados a ficarem quietos, que quando alguém se põe mais disponível para eles, “tudo bem você falar”, eles acabam se atropelando e nos atropelando.

Na escola pública, isso é mais forte, porque já tem aquele contexto social focado no negócio do estímulo-resposta, já estão habituados e eles tem mais dificuldade de se colocar por conta disso, fica muito estranho a eles e não conseguem se adequar a autonomia e liberdade, pois eles não as têm. Após um tempo, a

Crítica da formação

Aluna 2

“é como eu falei, é um processo, eu cheguei lá de cara e já quis entender que eu fazendo uma roda e explicando que eles precisam me ouvir, eles iam fazer isso de cara e não aconteceu, então acho que uma coisa é querer transformar tudo de uma hora para outra, e outra coisa é o que você está acostumado. Se eles estão acostumados a ficarem quietos, quando alguém dá voz para eles, eles vão falar tudo junto e você não consegue colocar sua prática em ação”.

coordenadora orientou de ela trabalhar com roda, pois eles não estavam acostumados com projetos, e que ela não conseguiria, então ela começou a trabalhar mais com rodas, assembleias, trabalhando com escuta ativa, deixando eles falarem e se expressarem, e depois de um tempo, quando ela pedia para eles a escutarem, era mais tranquilo. Aos poucos isso foi se desenvolvendo melhor.

No estágio nas escolas, o de observação ocorreu no início da faculdade em escola particular e a Aluna 2 não pôde fazer estágio de observação no ensino fundamental e infantil na escola pública, pois foi o período da Pandemia Covid-19, quando as aulas presenciais foram suspensas.

Quando ela fez o estágio de observação no início do curso, estava como mediadora, sugeriam dela observar, e como ela fez estágio de gestão, ela acabou observando os professores, em reunião de professores. Ela escrevia bastante sobre isso, mas não foi somente de observação, ela atuou também como educadora em uma sala de 25 alunos já na escola pública e trabalhou com oficina de jogos e brincadeiras. A aluna 2 teve pouca observação de sala de aula, mas nas reuniões de pais ela procurava participar e na apresentação de projetos, como em feira de ciências, para se aproximar mais desse ensino público.

Aluna 3:

- **Crítica da formação:** ponderou que a mesma experiência que trabalhou em sala de aula no curso de pedagogia enquanto atividade de formação, foi possível aplicar em seu estágio e isso enriqueceu sua experiência, pois ela pôde refletir sobre a prática.

Aluna 4:

- **Crítica da formação:** a experiência no estágio permite que ela tenha uma visão crítica sobre a formação, porque no momento do estágio que os alunos percebem que aprendem tudo lindo na faculdade, um cenário maravilhoso, o aluno chega na escola acreditando que vai poder mudar tudo, porque aprendem que irão mudar tudo. Neste ponto, ela destaca que na experiência dela não foi assim, pois ela tem bastante autonomia para atuar na escola onde está, mas percebe que as colegas de turma, muitas foram estagiar em escolas particulares, e muitas não tem essa liberdade, por mais que queiram. A faculdade quer a mudança, a faculdade está formando alunos para que estes alunos mudem o cenário da educação, mas mesmo com muita força

de vontade, ainda falta muito para se atingir esse ideal, porque nem sempre o aluno chega podendo fazer tudo e tem que brigar muito para conseguir levar a prática para dentro das escolas.

Crítica da formação

Aluna 5

“Resumidamente quem me transformou como profissional foi o estágio mesmo, não posso nem dizer que a faculdade, foi primordialmente o estágio”.

Aluna 5:

- **Crítica da formação:** foi breve em seu comentário sobre a visão crítica de sua formação, porque ela acredita que esta se deu durante o estágio de forma mais completa.

4.7 CONTATO COM AS METODOLOGIAS ATIVAS NO CURSO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSOR

Aluna 1:

- **Metodologias ativas no curso de formação:** explica que no curso de pedagogia não são apresentadas as Metodologias Ativas, ela menciona que nunca ouviu sobre esse tema na faculdade de pedagogia onde está cursando. E retoma de que os professores não trabalham com problematização, apenas um caso isolado que ela comentou anteriormente de um professor que questionava se fosse de uma ou outra forma, mas os alunos não ofereciam soluções, apenas debatiam. Portanto, a formação foi bastante tradicional, sem uso de nenhum recurso, tecnologia nem metodologias inovadoras, ou seja, inexistente esse conteúdo.

Aluna 2:

- **Metodologias ativas no curso de formação:** teve contato com metodologias ativas no curso de formação de professor, ela destacou duas passagens: a primeira foi na disciplina arte e movimento do corpo, onde a professora veio com uma proposta de construir um parangolé e ela não sabia o que era e foi pesquisar. Os alunos construíram o parangolé,

Metodologias Ativas no curso de formação

Aluna 2

“E tem algumas aulas em que o professor fica questionando: e se fosse de tal jeito? E isso contribui para o aluno pensar, refletir, e a aula fica mais produtiva e todos participam, além de que não fica uma aula cansativa, fica dinâmica e isso estimula os alunos”.

que consistia numa roupa onde os alunos usariam a arte, sentimentos e emoções e depois iriam fazer em conjunto com outras pessoas e depois apresentaram no pátio da faculdade, para alunos de outros semestres de pedagogia, explicaram como foi o processo e para ela foi a coisa mais maluca que fez: “Como assim vou ter que apresentar no pátio para um monte de gente? Como assim vou ter que explicar o que fiz?” e ela achou bastante interessante. Em outro projeto de documentação, de mídias, os alunos precisavam escolher uma mídia, um desenho, e iriam aplicar esse projeto em uma escola. Foi solicitado aos alunos que buscassem uma escola para atuarem numa oficina envolvendo educação pela mídia. O grupo dela escolheu o desenho Irmão de Jorel, que se apresenta muito artístico e politicamente bem-posicionado, que traz para as crianças questões de gênero, ideologia, militância, policial, de um jeito mais lúdico, mais interessante e eles levaram 3 episódios para as crianças, sendo que no final construíram um livrinho em telas. Trabalharam como eles se enxergavam e como eles gostariam de ser. Foi interessante, pois perceberam o quanto a mídia afeta as crianças, de um jeito forte, eles perceberam que é preciso tomar cuidado com anúncios porque eles vendem muitas coisas e rótulos para as crianças e avisam aos pais para tomar cuidado com o que o filho está assistindo, é preciso entender o que essas crianças têm acesso de mídia. Isso foi uma Metodologia Ativa porque viram como a mídia funciona para as crianças e como trabalhar essas mídias para as crianças. A professora que propôs a atividade tomou o cuidado, ela primeiro pediu para os alunos apresentarem e depois levarem para a escola e a professora avaliou cada processo. Isso foi ativo porque ela não impôs nada, ela pediu para os alunos pesquisarem alguma coisa com o tema, incentivou a pesquisar o que os alunos gostassem e montassem uma proposta com isso. O trabalho foi feito em 5 pessoas no grupo.

Aluna 3:

- **Metodologias ativas no curso de formação:** o contato da Aluna 3 com Metodologias Ativas iniciou em sala de aula invertida, muito abordada ao longo do curso. Não somente em como atuar, mas na prática as professoras trabalhavam com essa metodologia e passavam pesquisas e textos para os alunos buscarem, para em sala de aula chegarem a uma conclusão, numa discussão sobre o que já se estudou em casa, também a resolução de problemas. Elas apontavam situações e os alunos precisavam discutir e apontar soluções, o que seria melhor, e de que a solução para

um, nem sempre é melhor para o outro, sendo preciso chegar num consenso, isso também foi bastante trabalhado e a formação de projeto.

Aluna 4:

- **Metodologias ativas no curso de formação:** mencionou que possuem uma sala totalmente voltada para esta parte, não utilizaram muitas vezes porque a faculdade é muito grande e, portanto, seu uso era bastante disputado. Muitas vezes fizeram aulas em ambientes diversificados, tiveram uma aula diferente no sentido de aprenderem a questão das Metodologias Ativas, então uma professora que convidou uma pessoa que tem ligação com o Google, por conta dos aplicativos, como se trabalha a realidade virtual dentro da sala de aula com os alunos. Interessantíssimo para a importância de se falar sobre tecnologia em sala de aula hoje em dia, mas os alunos se esbarram com a questão: quando formos trabalhar, vamos ter como fazer isso com os alunos? E ela coloca esse ponto sobre a questão social, porque é fácil trabalhar quando se tem ferramentas, por exemplo em escolas particulares, mas na escola pública seria muito difícil.

A Aluna 4 ainda corrobora que no curso de formação, os professores trazem as Metodologias Ativas, explicam como utilizar, trabalham isso no decorrer do curso, não constantemente, mas está dentro do currículo. Comentou que em relação as tecnologias, existem muitas ferramentas interessantes de aprendizagem para os alunos, mas os professores esbarram nas questões sociais, pois as escolas mesmo não têm essas ferramentas, não tem condições, não tem internet, não tem a máquina necessária para rodar esses aplicativos.

Metodologias Ativas no curso de formação

Aluna 5

“Eu não tive contato e nem teve nas aulas nenhum tipo de metodologia ativa. Metodologias ativas seriam o que? Os recursos?”

Aluna 5:

- **Metodologias ativas no curso de formação:** não sabia o que são as Metodologias Ativas e questionou sobre elas para tentar identificar se ela abriga algum conhecimento sobre as metodologias ativas.

Para a análise sobre a presença de Metodologias Ativas no curso de formação em pedagogia, foram demarcadas posições contraditórias e paradoxais: de um lado

as duas alunas que tiveram ensino mais tradicional (Aluna 1 que cursou pedagogia em uma faculdade que ainda não se adaptou as novas diretrizes de educação no Brasil e a Aluna 5, que cursou Pedagogia em formato EaD). As demais alunas contaram de forma calorosa sobre seu contato com Metodologias Ativas e se mostram mais abertas as inovações em sala de aula.

4.8 CONHECIMENTO E COMO SE DEU O CONTATO COM AS METODOLOGIAS ATIVAS

Aluna 1:

- **Contato com metodologias ativas:** até menciona que quando comentei sobre meu tema ser Metodologias Ativas no mestrado, ela identificou que nunca tinha ouvido sobre isso e foi pesquisar sobre, pois ela poderia ter escutado em aula com outro nome, mas que realmente não houve nem menção a este conteúdo.

Na escola, durante o estágio, a Aluna 1 reproduziu os métodos aprendidos em sala de aula no curso de pedagogia, embora a escola tenha uma infraestrutura completa, ela menciona que trabalhava vídeo, os alunos conhecendo o computador, word, Datashow raramente, por ser educação infantil, mas em aula isso ainda não é trabalhado. Mencionei o programa Kahoot e ela não conhece e então, fui adiante e mencionei sobre o modelo atual na pandemia, que vem sendo ensino a distância, mesmo que com aulas síncronas, ao vivo e a aluna colocou que nessa situação de ministrar uma aula com educação de base a distância, ela não tem conhecimentos nem experiência para atuar nessas condições. Comentou somente que a professora que a acompanhou durante o estágio tinha experiência sobre motivar os alunos e estimular a participarem das aulas e atividades, mas que a faculdade não a preparou para trabalhar com nenhum tipo de inovação ou tecnologia no ensino.

Aluna 2:

- **Contato com metodologias ativas:** mencionou sua atividade em aula como a forma como tomou contato e se encantou com as metodologias ativas.

Aluna 3:

- **Contato com metodologias ativas:** as tecnologias, foram trabalhadas em menor proporção, mas em alguns momentos, uma disciplina ou outra, mencionando

como exemplo metodologia de geografia, em que a professora deu exemplo de como os alunos poderiam trabalhar com aplicativo de mapas 3D, em que os alunos poderiam usar câmera de celular, focarem na imagem que está na folha e aquilo vinha para o celular de forma que conseguiam ver todo o mapa e, se o aluno quisesse escolher um lugar específico para ver, ele poderia clicar e ele abria, então tiveram algumas disciplinas que trabalharam questões de tecnologias, mas não foram todas, nem o curso todo.

Ela destacou a sala *maker* que existe na universidade a disposição do curso, em que os alunos tinham que realizar projetos interdisciplinares e um deles, em que os alunos deveriam criar um jogo e o grupo dela montou um jogo de biologia - ciências, para trabalhar os órgãos do corpo humano, fazendo cartas de perguntas com opções em letras e dois tabuleiros em que eram o formato do corpo humano e dentro desse corpo os órgãos específicos que seriam trabalhados, e fizeram arte em papel, enviaram para o *maker* e a máquina a laser cortou em mdf, todos recortados, e ao acertar a pergunta o aluno poderia inserir uma nova peça, era um tipo de quebra-cabeça e os órgãos eram separados, então se o aluno acertasse o órgão que tinha tal função, ele encaixava aquele órgão dentro do corpo, mas não usaram durante todo o curso, foi mais durante esse projeto, mas era aberto, o aluno estava liberado para usar e que se os alunos precisassem e tivessem alguma ideia, poderiam usar a sala *maker*.

Mas mesmo com os métodos e a sala, pela educação bancária que se recebeu tradicionalmente, nem todos os alunos buscavam isso. Ela mencionou que na escola onde ela trabalha tinha uma criança com Síndrome de Down e criaram um jogo lince, muito colorido, com peças e desenhos mais nítidos do que o jogo original e a letra do animal e do objeto no canto das bolinhas. Cortaram no *maker* com papel panamá, colaram o adesivo do objeto e a criança em sala de aula poderia ter mais agilidade para comparar as cores e compreender, ao mesmo tempo em que ela colocava as peças do jogo ela precisaria falar outra palavra que iniciava com aquela letra, isso ajudava nas aulas. Então a Aluna 3 e seu grupo da faculdade utilizavam o *maker* para o campo profissional, não

Contato com Metodologias Ativas

Aluna 3

“mesmo na escola, quando surgia alguma ideia de alguma atividade, já se pensava que seria bom se fizessem peças no espaço *maker* e junto com o meu grupo íamos criar os jogos para utilizarem em sala de aula”

somente para trabalhos no curso de formação, eles aproveitavam as ferramentas de *maker* na faculdade para gerarem frutos para as aulas nas escolas onde trabalhavam.

Aluna 4:

- **Contato com metodologias ativas:** considera de extrema importância, principalmente em relação a geração dela, que cresceu junto com a tecnologia, que pegou uma época onde ainda não tinham computadores e acesso à internet como hoje, com o surgimento da informática no eixo do currículo escolar, a aluna possuía 10 anos, então ela pondera que cresceu junto com a tecnologia, ao mesmo tempo que a tecnologia foi evoluindo, a geração dela evoluiu junto e ela considera isso muito importante hoje para que os professores aprendam que o aluno atual já nasceu com a tecnologia, o que mais se vê são crianças de 2 a 3 anos com celular na mão, e por isso é importante trazer a tecnologia para as práticas de aprendizado, para que os professores consigam reverter o quadro de crianças viciadas em celular, sem consultar conteúdos relevantes para o aprendizado, trazer a tecnologia como aliada no ensino e não como inimiga da educação, pois muitas vezes se observa proibição de uso do celular em sala de aula por professores, e pensa que os professores precisam aprender a trabalhar junto com a tecnologia e por isso ela acredita que é importante esse contato no curso.

Aluna 5:

- **Contato com metodologias ativas:** considera que é a plataforma de EaD: “Como a gente foi seguindo um contato mais individual, por exemplo, às vezes eu tenho um probleminha com uma matéria que eu já tinha feito e aí você fala com a tutora, coordenadora, mas demora muito tempo e nem vale a pena você ficar se exaustando para fazer uma pergunta corriqueira, é mais fácil você ir até internet e caçar o que você quer porque é muita demora para responder. Uma coisa que eu via quando eu estagiei na minha outra escola é que tinham muitas pessoas jovens, diferente da minha escola atual, que sou somente eu de estagiária. Mas esse projeto foi aprovado só uma vez e entramos eu e mais seis, então todo

Contato com Metodologias Ativas

Aluna 5

“Para mim, é a plataforma, você tem acesso às aulas, o estudo de caso que foi substituindo o estágio, aulas, web aula, que é uma aula ao vivo que é uma vez por bimestre como pré-prova e foi basicamente isso, não tem mais nada a acrescentar, e os fóruns e não teve mais nada”

município só tinha 7 estagiários e quando eu tive essa vivência de fazer o estágio com outras meninas, eu via muita diferença de fazer uma faculdade”.

A análise sobre como se deu o contato com as Metodologias Ativas é colocado com muita propriedade pelas alunas que vivenciam a aprendizagem no curso de formação em Pedagogia com uso de metodologias ativas, mais uma vez destacando as duas alunas que não tiveram essa experiência, pois elas apresentam dificuldades de identificar o que são as metodologias ativas e como se dá seu uso em sala de aula. A Aluna 5 ainda comentou algo sobre usar alguns métodos e é perceptível que ela usa apenas algumas ferramentas diferentes em sua prática de estágio, mas ainda está bastante atrelada ao ensino tradicional. A Aluna 1 mostra-se com desconhecimento, mas interessada. As demais alunas trouxeram suas experiências abordando exemplos do que fizeram no curso de formação e o que levaram para a sua prática pedagógica.

4.9 AVALIAÇÃO SOBRE AS METODOLOGIAS ATIVAS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR

Aluna 1:

- **Metodologias ativas na formação inicial:** analisa que as Metodologias Ativas servem para dar voz aos alunos, é uma metodologia completamente diferente da tradicional. A aluna entende que o mundo mudou e que a escola precisa aproveitar as novas oportunidades e a formação em pedagogia precisa trazer em sua estrutura, pois ela considera que a faculdade não ofereceu suporte para trabalhar com as novas tecnologias, por exemplo, como as que vem sendo utilizadas durante o período de isolamento social pela pandemia Covid-19.

A Aluna 1 também entende a necessidade de que a faculdade apresente os conteúdos sobre Metodologias Ativas e que isso é relevante para que os alunos sejam críticos e conheçam sobre tecnologias e métodos pedagógicos inovadores, mas ela entende que as políticas educacionais não contemplam no currículo esse conhecimento.

Aluna 2:

- **Metodologias ativas na formação inicial:** acredita que é essencial porque quando se fala em atuar no ensino, atuar com crianças, é preciso ter na prática conhecimento sobre essa metodologia. As professoras sempre falam que “como eu quero que meu aluno faça se eu não faço com ele” e nisso ela acredita que a universidade que cursa tem um corpo docente muito rico em questão de pedagogia, que os professores são excelentes, mesmo os mais tradicionais, pois eles sempre colocaram essa metodologia ativa, e chamavam a atenção, criavam oportunidades. E ela notou que para ela foi muito bom, mas que os professores, na tentativa de sair do tradicional, as colegas de turma dela reclamavam que tinham que fazer tudo, que os professores não aplicam prova conteudista, objetiva, e ela sempre retrucava, porque ela entendia que a prova conteudista não avalia o que ela sabe, e ela entende que eles precisam avaliar o que o aluno sabe, numa questão dissertativa, para entender como eles podem trabalhar a partir daquilo, tem mais profundidade e base, considera que metodologias ativas são essenciais para professores.

A Aluna 2 também pontua que há resistência de alunos que vieram de um modelo tradicional antes de ingressarem no curso de pedagogia e que na experiência dela, acabou sendo diferente porque ela iniciou participando de projeto social nas Oficinas Querô, ela tinha uma cabeça mais direcionada para isso, pois eram projetos mais ativos, fazia oficinas, falava com crianças, então já foi familiar. Quando ela ingressou no curso e vivenciou as Metodologias Ativas, se sentiu mais feliz. Mencionou que está concluindo o TCC e tem sensação de conquista quando as professoras incentivam e elogiam e que essa metodologia vai afetar as escolas e o feedback das professoras é significativo.

Aluna 3:

- **Metodologias ativas na formação inicial:** acredita que as universidades deveriam trabalhar com metodologias ativas, no curso de formação inicial de professor, porque é o que funciona, é o que o aluno se sente participante do processo de ensino-aprendizagem. Ele faz parte daquilo, ele trabalha junto, ele constrói junto, e ela acredita que, se ela não tem formação que trabalhe com metodologias ativas, automaticamente, mesmo quando o professor comenta em sala de aula, se o aluno não viveu isso na prática, e na hora de ir a campo, para a sala de aula, talvez esse aluno não saiba ou consiga aplicar, nem trazer para a prática aquilo que só viu na

teoria, então ela acha que se o curso de formação de professores trabalhar com isso, é um espelho para o aluno se inspirar naquela formação e o aluno aprende mais, ele passa a acreditar que na prática será bom também e ele consegue trazer para a realidade depois de formado, como profissional. Portanto, ela acredita ser importante, para que o professor em formação tenha a noção de que pode dar certo, e assim, ele vai trabalhar isso na formação do seu aluno.

A Aluna 3 fechou a entrevista mencionando a experiência dela em ensino de libras para ouvintes, em que se ela chegar apenas falando sobre como é libras, ninguém vai aprender nada, então é preciso trabalhar com música, às vezes ela faz um jogo, e o mesmo jogo que ela fez no *maker*, usou nessa experiência. Ela colocou na mesa, formou um círculo e fez um circuito em que cada criança recebeu uma pecinha do jogo e precisava identificar que objeto ou que animal era aquele que estava na pecinha, e ela tinha um tempo, corria e tinha que achar no tabuleiro onde era aquela peça e precisava soletrar o nome daquele objeto ou animal e, participando daquela dinâmica, a criança ficava mais empolgada em aprender, o que torna mais fácil o ensino e eles se interessam, não fica mais maçante e ela acredita que quanto mais dinâmico, mais os alunos participam, pois desperta o interesse.

Aluna 4:

- **Metodologias ativas na formação inicial:** analisa que não somente nas tecnologias, mas em relação a inovação e da mudança, de sair do tradicional, reinventar a educação para que melhore e se consiga uma educação de qualidade para todos.

Aluna 5:

Metodologias ativas na formação inicial: não responde sobre as Metodologias Ativas, mas destaca o formato do curso em EaD como forma de Metodologias Ativas. Destaca que as estagiárias reclamavam muito que estava muito difícil a faculdade e ela questionava: “Gente, que isso? Que dificuldade é essa?” Não tem nada e elas

Contato com Metodologias Ativas

Aluna 5

“O que é um EaD? É lógico que você vai dar um super valor, vai agarrar aquilo com unhas e dentes e vai achar aquilo maravilhoso, é uma oportunidade que você nunca teve. Então eu via muita diferença, se você for perguntar para uma pessoa que nunca fez e que está fazendo EaD, e eu já tive a condição de estar numa sala de aula e fazer a faculdade presencial particular, então eu acho que isso é o que mais diferencia”

fazem um drama. “A minha mãe também chegou a fazer a pedagogia e na universidade que ela fez o pessoal não sabia nem escrever, como tinha muita dissertação, o pessoal que não sabe nem escrever, e aí você vai perguntar para essa pessoa o que que ela acha da faculdade, ela vai achar fantástica, porque ela teve a oportunidade de ter um diploma, só que de uma faculdade que com certeza não fez um estágio, não fez nada, nem TCC”. “É por isso que eu digo, a minha experiência enquanto estagiária foi maravilhosa, foi o que fez eu me sentir pronta, me sentir feliz de ter concluído a faculdade”.

É de concordância das alunas que participaram da pesquisa a relevância de uso de Metodologias Ativas como forma de trazer inovação para a educação no sentido de atender os alunos e levar o conhecimento de uma nova forma. Somente a Aluna 5 não reconhece esse elemento e se posiciona quanto ao estágio que cursou como forma de obter conhecimento da prática e atuar. Todavia, torna-se mais claro que o uso das metodologias ativas se mostra muito mais produtivo do que o ensino tradicional por proporcionar aos professores em fim de formação, possibilidades de melhorar suas práticas pedagógicas em concordância com as novas diretrizes educacionais brasileiras.

CAPÍTULO IV

DISCUSSÃO

Esta discussão está estruturada em torno dos elementos analisados nas narrativas com as estagiárias do curso de pedagogia, cuja finalidade é destacar o alcance dos objetivos desta dissertação. Desta forma, busca-se a relação entre as falas das alunas e a perspectiva teórica dos autores abordados para responder ao questionamento da pesquisa.

A discussão dos resultados desta pesquisa foi realizada a partir de análise de conteúdo e a partir de trechos abordados das alunas nos resultados confrontados com abordagens teóricas. Para tanto, traz-se uma análise das narrativas e a congruência ou contraposição com os argumentos teóricos.

5.1 DIRETRIZES CURRICULARES DO CURSO DE PEDAGOGIA E A REALIDADE ATUAL DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

O primeiro ponto analisado recai sobre a oferta dos cursos de pedagogia e sua adequação às novas DCNs.

Inicialmente, na fala da Aluna 1, percebe-se que o estágio ainda não foi adequado às novas DCNs e BNCC, e continua sendo somente observação. Destacando que a adequação curricular da formação docente deveria ser implementada até fevereiro de 2019, conforme a lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que define o prazo de 2 anos, conforme o art. 11, para adequação dos cursos de formação.

Aqui, pode-se identificar na fala das alunas uma distinção quanto à instituição em que fazem o curso de graduação, sendo que a aluna 1 traz uma realidade de desatualização do curso frente às orientações da legislação educacional, assim como uma postura dos docentes de ressaltar o uso das metodologias tradicionais, o que vai na contramão do que preconiza as DCNs, pois a formação de competências precisa ser adequada à realidade que se apresenta nas escolas. Também é percebida essa realidade na fala da aluna 5 quanto ao uso de métodos tradicionais de ensino no curso de pedagogia.

Fez-se uma análise sobre as condições de oferta do ensino superior em

pedagogia, buscando apoio em Sguissardi (2015) quando ele traz um contexto de tentativa de massificação do ensino superior no Brasil, o que pode explicar parcialmente a demora na atualização dos currículos, pelo fato de as instituições se preocuparem mais com a quantidade dos alunos do que a qualidade desta formação.

Mancebo, Vale e Martins (2015) destacam também a massificação de cursos como uma perspectiva positiva na possibilidade de ingresso de mais alunos no ensino superior, mas destaca que existe um aspecto negativo, que é a perspectiva mais mercadológica que influencia o perfil dos cursos e das carreiras criados pelas instituições privadas, afetando a qualidade no ensino. Nesta pesquisa, as 5 alunas que participaram estão cursando pedagogia em instituições de ensino superior privadas.

Também é trazido a este tópico a realidade dos docentes do curso de pedagogia, como mencionam Garcia (2010) e Pimenta (1999) ao destacarem a relevância da profissão docente, pois eles são os fomentadores desta transição contextual e conceitual com que se dá a atualização dos currículos das escolas. Esta realidade inclui o curso de pedagogia, sendo que há menção nas falas das alunas - mesmo das que estão em instituição que traz as Metodologias Ativas e ferramentas já na perspectiva das novas DCNs – de que alguns professores defendem a metodologia tradicional.

A Aluna 5 reforça quando destaca que a educação tradicional sempre funcionou, pois os alunos que cursam pedagogia hoje vieram da formação tradicional e possuem conhecimento e competência. Esta abordagem da aluna 5 é percebida como um processo de perpetuação dos professores mais antigos que atuam na educação sem a busca por formação continuada ou atualização dos conteúdos e práticas pedagógicas, o que acaba por reforçar que não há necessidade de Metodologias Ativas na educação fundamental. Vale ressaltar que a aluna estudou na modalidade EaD, mediada por tecnologia virtual e, nem por isso, ela narra qualquer inovação na forma de ensinar e aprender.

Correa e Ribeiro (2013) trazem que há influência das políticas públicas de educação superior e que este formato, por si, não traz a dimensão da formação para a prática pedagógica a partir do ser e fazer do docente, pois eles estão limitados aos modelos vigentes.

A crítica de Mancebo, Vale e Martins (2015) recai nesse aspecto sobre a influência das massas dominantes e elitistas na condução docente, assim como a

sobrecarga dos professores, pois a quantidade de alunos ingressantes nos cursos superiores ampliou-se significativamente, porém a quantidade de professores não aumentou de forma proporcional, o que pode ajudar a refletir sobre o motivo pelo qual os professores dos cursos de pedagogia nem sempre aderem às novas propostas educacionais no Brasil.

Freire (1998) também aborda a perspectiva da educação no modelo brasileiro como parte de uma limitação dadas as influências de sua constituição pelas elites dominantes, não no sentido de se propor revolucionário ou esquerdista, mas propõe a adoção de consciência para superar a limitação na educação ao quebrar o paradigma atual, sob a estrutura e dinâmica educacionais.

Assim, o autor traz uma proposta de inovação, educação humanizadora que leve em conta as necessidades e especificidades da realidade nacional, para que haja transformação da realidade social, cultural e econômica a partir da educação, o que somente será possível se o currículo dos cursos de pedagogia for atualizado quanto a estrutura, métodos e práticas de ensino.

As alunas 2, 3 e 4 compreendem o papel dos professores do curso em sua formação e condução para a prática pedagógica, o que é reforçado por Junges e Behrens (2015):

[...] uma proposta de formação pedagógica orientada e partilhada dos professores universitários, baseada em ações concretas e inserida numa perspectiva reflexiva, além de uma aprendizagem docente mais profunda e duradoura, mobiliza mudanças na prática pedagógica desses professores, incitando uma prática inovadora (JUNGES; BEHRENS, 2015, p. 309).

As alunas trazem em sua experiência a influência do contato com seus professores do curso de pedagogia, destacando que eles incentivam ao uso de metodologias ativas e ensinam como podem ser utilizados frente a realidade das escolas, contudo, ainda com um olhar de que a teoria pode ser aplicada em qualquer contexto.

Percebe-se que há necessidade de uma articulação maior entre docentes e alunos do curso de pedagogia, quando Furlanetto (2004) critica a pouca articulação entre teoria, experiência docente (práxis) e construção do conhecimento do aluno, sendo que há entendimento de que a superação dos modelos tradicionais é necessária porque estes modelos não atendem as demandas sociais

contemporâneas, também focado por Nóvoa (2009) quanto a necessidade de articulação entre teoria e prática. Complementa esta noção a visão de Anastasiou (2011) que enfatiza que a relação professor-estudante deve ser ampliada, superando o modelo de docente como mero transmissor de conhecimento.

De encontro às necessidades de atualização e adequação do currículo e dos elementos da formação de professores, Dourado (2015) menciona o Plano Nacional de Educação a partir da Lei n. 13.005/ 2014, que traz contribuição à perspectiva de valorização dos professores, mencionando as diretrizes da formação inicial e continuada como forma de propor melhorias na educação e docência em todos os níveis de ensino.

Neste tópico, é possível inferir que há relevância na participação dos docentes do curso de pedagogia para a introdução do conteúdo teórico e da prática de Metodologias Ativas, como forma de apresentá-las como conceitos e operacionalizar sua aplicação para efetivar a prática pedagógica dos alunos de pedagogia.

5.2 ELEMENTOS PARA O USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

Há um destaque para os conteúdos, métodos e dinâmicas como elementos para o uso das metodologias ativas no curso de pedagogia, o que em geral é apresentado pelos professores aos alunos a partir de uma composição teórica e prática.

O que se percebe é que é destacada na fala da Aluna 1 que os professores oferecem liberdade para o aluno interagir durante as aulas, mas não possui menção nem contato com as metodologias ativas durante o período da graduação. A aluna foi pesquisar por curiosidade ao ser contatada para participar da pesquisa para esta dissertação.

Sendo assim, acredita-se que há necessidade de estes conteúdos serem trazidos e trabalhados durante o curso. Viscovini et al. (2009) trazem a perspectiva de como são oferecidas novas tecnologias e novos métodos pedagógicos, dentre eles despontam os métodos didáticos e tecnológicos, que entendem que os docentes devem se apropriar deles e usá-los:

Nesse contexto de intensas mudanças, lançou-se mão de técnicas

diversas e materiais de apoio pedagógico com o intuito de respaldar o professor com habilidades instrumentais tais como os experimentos de ensino e o uso de recursos tecnológicos. Como resultado dessa tendência está a preocupação em formar e atualizar o professor frente às necessidades técnicas colocadas por novas demandas de conteúdo (VISCOVINI et al., 2009, p. 1232).

As alunas 2, 3 e 4 participam de um ambiente universitário em que há ênfase na implementação destes métodos, apresentando em suas falas que possuem laboratórios para uso dos alunos para o trabalho com as Metodologias Ativas e que isso desperta o interesse. Para estas alunas, as aulas das quais participam já utilizam as Metodologias Ativas, o que traz o contato da teoria e da prática com a formação, sendo elementos essenciais para que os alunos de pedagogia possam desenvolver sua prática pedagógica.

A Aluna 2 menciona que ficou encantada ao participar deste ambiente e se sente estimulada para usar as Metodologias Ativas na prática pedagógica durante o estágio porque as professoras discutem os métodos e ferramentas, como podem ser aplicados, o que favorece à adequação dos métodos de ensino com a realidade que vivenciam nas escolas. A Aluna 4 complementa colocando que é relevante a experiência das Metodologias Ativas para sua própria ambientação com o contexto escolar.

Esta realidade é o que se propõe a partir das novas DCNs da educação brasileira, em que Dourado (2015) defende que as DCNs determinam articulação entre as instituições de ensino superior e o sistema de ensino e de instituições de educação básica, para que a dinâmica formativa seja congruente com as necessidades educacionais atuais, o que envolve atualização de métodos e adoção de novos materiais e métodos pedagógicos.

A Aluna 5 coloca que o formato de ensino em EaD representa uma limitação a estas práticas, pois ela acredita que não permite tanta interação entre professores e alunos para fomentar uma prática pedagógica.

Wille e Ferreira (2014) também destacam que o contexto influencia o processo educativo e reconhece que nem sempre o professor possui autonomia e incentivo para sua formação continuada e prática, o que acaba por restringir sua formação e atuação.

Outro elemento que se refere a formação dos alunos de pedagogia é a ruptura com os modelos tradicionais de educação, o que é reconhecido pelas alunas em suas narrativas. Todavia, a Aluna 1 destaca que nem todos os professores atuam dentro

de uma nova dinâmica. As alunas 2, 3 e 4 trazem em suas experiências a vivência desta ruptura e destacam que essa ruptura é necessária para condução das Metodologias Ativas, porque representa um novo modo de fazer, de ensinar e de aprender, conforme a realidade que se apresenta e a necessidade de interação com os alunos sala de aula.

A aluna 5 destaca que a ruptura é importante e benéfica, mas ela não vivencia isso no curso a distância. Ela percebe que os professores que ministram aulas no curso de pedagogia na instituição onde ela está em formação são antigos e defensores de um modelo mais tradicional, e ainda corrobora sobre o pouco contato que possui com estes docentes. Diniz (2011) entende que a formação ainda não contempla integralmente uma formação pautada na prática educativa, o que gera sensação de despreparo para a sala de aula, mas apresenta uma quebra de paradigma que é evidenciada pela ruptura com os modelos tradicionais de formação inicial de professores.

Pimenta (1999) destaca que a noção de competência docente para as práticas pedagógicas depende da experiência, do saber, do saber fazer e que é preciso métodos que incentivem a formação de competências nos docentes para a construção de sua identidade e isso irá determinar sua ação pedagógica.

Almeida et al. (2007) corrobora que a universidade tem papel essencial na formação docente inicial, mas que isso não se esgota na graduação, pois o professor formado precisa se especializar e buscar formação continuada.

As alunas 1, 2, 3 e 4 enfatizam que a efetivação de sua aprendizagem é maior com a aplicação das Metodologias Ativas. A Aluna 1 coloca que não vivencia esta realidade, mas reconhece sua importância e acredita que seu processo de aprendizagem seria mais completo se houvesse essa prática ao longo do curso, mas destaca que pela participação ativa em algumas aulas, os alunos podem consolidar o conhecimento, embora ainda não seja suficiente para fundamentar a prática pedagógica ao atuarem nas escolas.

A Aluna 4 destacou que o primeiro contato com os novos métodos de ensino gerou surpresa e impacto na primeira aula, mas que a adesão dos alunos foi integral e eles perceberam como as Metodologias Ativas produzem um aprendizado mais completo. As alunas constatam que as Metodologias Ativas oferecem autonomia para a construção de sua própria prática pedagógica, que pode ser mais direcionada às necessidades de aprendizagem dos alunos e que isso reflete em uma transformação

da educação que será vivenciada e produzirá efeitos na sociedade brasileira.

André (2010) traz a análise sobre a criação da identidade do docente e que sua formação deve abarcar a valorização de sua autonomia docente em processo de construção.

A Aluna 5 se mostra mais propensa a prática de estágio como forma de obter autonomia e considera que as Metodologias Ativas não são estimuladas pelos professores e que nem sempre há essa necessidade, pois, as pessoas aprendiam no método tradicional. Ela não consegue perceber as demandas sociais que são atendidas por trás da prática educativa.

Gatti (2016) destaca os aspectos que servem como contrapontos a análise da perspectiva da Aluna 5, destacando como centrais os elementos: 1. A educação é cultural, o papel do professor é central na condução da educação, o centro do processo educativo é a formação do aluno e as práticas educativas determinam a trajetória de professores e alunos na educação. Kishimoto (1999) também traz que a formação em pedagogia é fundamental para a transformação da realidade social e cultural.

5.3 EXISTÊNCIA E FORMA DE USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO CURSO DE PEDAGOGIA

Neste tópico se estabelece a relação entre as Metodologias Ativas que são utilizadas no curso de pedagogia, sua relevância, implementação e reflexos na prática educativa das alunas, o que se verifica na sua atuação no estágio.

Percebe-se que há existência das Metodologias Ativas no curso de pedagogia na instituição em que estão em formação as Alunas 2, 3 e 4. As alunas 1 e 5, embora em instituições distintas, possuem ausência de conteúdos sobre Metodologias Ativas, sendo que a Aluna 1 pesquisou por conta própria sobre Metodologias Ativas, pois não houve esse conteúdo ao longo do curso. A Aluna 5 questionou o que são as Metodologias Ativas, evidenciando que não possui noção do que são nem como estas podem ser trabalhadas ao longo da prática pedagógica.

A proposta de se trabalhar com uma educação inovadora é observada em Freire (1996; 1998), onde ele traz que há necessidade de reflexão e ação para se chegar numa educação que promova a transformação da realidade e a libertação de modelos que limitam as escolas que superarem as questões que se interpõem frente

às realidades. Para Freire (1996), a prática docente requer autonomia, o que as alunas 2, 3 e 4 identificam que é incentivado nos alunos no curso de formação inicial de professor a partir da introdução das metodologias ativas.

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, desarmada, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é o presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, ao pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (FREIRE, 1996, p. 39).

A Aluna 2 destaca que a inserção de Metodologias Ativas gera ruptura com os modelos tradicionais, mas que isso não significa abandonar conteúdos, teorias e alguns métodos e técnicas do modelo tradicional. Para ela, simplesmente implica em trazer elementos para a prática pedagógica que deem conta de tirar a perspectiva de massificação e compreenda quais são as necessidades vigentes no contexto escolar.

Essa perspectiva encontra a proposta de Freire (1996) da pedagogia da autonomia, na qual há desenvolvimento de capacidade crítica a partir de propostas diferenciadas que traz adequação à prática pedagógica para promover a transformação necessária da realidade a partir do ato educativo:

A ruptura com o modelo de ensino tradicional foi apresentada como ponto positivo, configurando alternativa para a superação do modelo tradicional e a abertura da possibilidade de novas práticas e significados no processo de ensino-aprendizagem. O desenvolvimento da autonomia do aluno é um dos benefícios mais enfatizados [...] pode-se compreender o desenvolvimento da autonomia como questão central no processo de aprendizagem por meio das metodologias ativas de ensino-aprendizagem, compreendendo a autonomia em seu sentido mais amplo servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora (PAIVA et al., 2016, p. 151).

Paiva et al. (2016, p. 151) mencionam formas de uso das metodologias ativas

na prática educativa: ruptura com o modelo tradicional; desenvolvimento da autonomia do aluno; prática do trabalho em equipe; integração entre teoria e prática; desenvolvimento de visão crítica da realidade; uso de avaliação formativa.

Paiva et al. (2016) entendem que as Metodologias Ativas representam uma forma diversificada de pensar criticamente os conteúdos para a apreensão da realidade.

Lacerda e Santos (2018) mencionam as Metodologias Ativas mais comuns de serem utilizadas: problematização, formação de equipes, pedagogias invertidas e instrução por pares.

A Aluna 2 coloca que por trabalhar com oficinas, ela utiliza os métodos apresentados pelos autores, principalmente a formação de equipes e instrução por pares. A Aluna 3 prefere trabalhar com projetos, que utilizam como Metodologias Ativas a problematização, a formação de equipes e a instrução por pares, mas colocou que também vivenciou durante o curso de formação a problematização e solução de problemas, além da sala de aula invertida.

Aqui traz-se a contribuição de Moran (2018), quando entende a aprendizagem como um processo contínuo e ativo, que vivencia uma mudança de perspectiva, na qual sobressaem o questionamento e a experimentação em detrimento da transmissão, como forma de compreender os fenômenos cotidianos que perpassam o conhecimento humano, o que deve ser feito pela ação e reflexão, com estímulo na percepção e na criatividade, o que pode adotar a sala de aula como espaço para sua manifestação:

A sala de aula pode ser um espaço privilegiado de cocriação, *maker*, de busca de soluções empreendedoras, em todos os níveis, onde estudantes e professores aprendam a partir de situações concretas, desafios, jogos, experiências, vivências, problemas, projetos, com os recursos que têm em mãos: materiais simples ou sofisticados, tecnologias básicas ou avançadas (MORAN, 2018, p.31).

A Aluna 3 mencionou a sala de *maker* que é disponível aos alunos do curso de pedagogia na instituição de sua formação e trouxe como exemplo de como as metodologias foram trabalhadas, a descrição do uso de aplicativo de mapas 3D, em que os alunos poderiam usar câmera de celular, focarem na imagem que está na folha e aquilo vinha para o celular de forma que conseguiam ver todo o mapa e, se o aluno quisesse escolher um lugar específico para ver, ele poderia clicar e ele abria, então

tiveram algumas disciplinas que trabalharam questões de tecnologias, mas não foram todas, nem o curso todo.

A Aluna 4 destacou que desde o primeiro dia no curso já foi apresentada às pedagogias invertidas, se assustando inicialmente por ser uma proposta diferente da que conhecia ao longo do outro curso do qual desistiu e que logo se familiarizou e entendeu a relevância de usar as Metodologias Ativas em sala de aula já em sua formação. Ela compreende que aprender esses métodos traz autonomia e consistência para que ela trabalhe com os alunos na escola.

As alunas 1 e 5 não mencionaram sobre as Metodologias Ativas, pois não aprenderam como se utilizam em sala de aula e não tiveram contato com essa prática.

Rangel e Azevedo (2017) corroboram com as propostas das Metodologias Ativas quando entendem a importância da formação a partir do intercâmbio de conhecimentos em áreas diversas que se apresentam na educação básica, em que estes deverão fazer a reflexão do impacto e resultados das mudanças no contexto educacional, a partir da inserção de métodos, como por exemplo a comunicação digital e as novas tecnologias, que o autor entende como um espaço a ser descoberto e explorado no ensino, mas do qual os docentes devem fazer parte e serem preparados para usar. Costa e Moura (2019) explicam a escola enquanto um processo de transformação contínuo, permeado por rotinas formais que precisam contemplar diversidades e ampliação de experiências de vida e de subjetividades que devem ser considerados no processo educacional.

A Aluna 4 enfatizou que os métodos e as tecnologias devem ser trabalhados como aliados da prática pedagógica, mas que são vistos normalmente como inimigos. Moran (2015) corrobora com esta abordagem ao propor que as instituições educacionais priorizam a mudança a partir de duas perspectivas: uma progressista com modelo curricular disciplinar, mas buscam envolver mais os alunos a partir de Metodologias Ativas, abordagem multidisciplinar, ensino híbrido ou sala invertida, dentre outros; a segunda implementa a inovação a partir de modelos disruptivos com redesenho de projeto, espaços físicos e metodologias, que se baseiam em atividades mais práticas, inserção de desafios e problematização, gamificação, que privilegiam ao aluno aprender conforme suas necessidades cognitivas e em seu próprio ritmo, em que o professor passa a ser um orientador do processo educativo.

A Aluna 3 ressalta que as Metodologias Ativas são essenciais na formação inicial do professor porque ela se sente participante do processo de ensino-

aprendizagem, como um processo de construção de seu conhecimento e sua prática pedagógica, noção que é apresentada também nas falas das alunas 2 e 4. Essa análise se associa com a visão de Ribeiro (2019) que compreende o professor como um agente de transformação, responsável pela introdução das inovações pedagógicas que culminarão numa educação inovadora.

Por fim, traz-se a perspectiva de Lacerda e Santos (2018) que defendem as Metodologias Ativas enquanto um conjunto de formatos de ensino-aprendizagem que auxiliam na condução da formação com base em competências que são desenvolvidas nos alunos e que estas devem ser direcionadas às necessidades profissionais e do mercado, no sentido de aproximar a oferta educacional às demandas sociais, políticas e econômicas, sendo estas fomentadas pelas Metodologias Ativas. Ou seja, são necessárias à formação inicial do professor e devem ser estimuladas pelas universidades e instituições de ensino superior a partir da valorização do corpo docente como papel central na formação de competências dos professores que irão para as escolas. Isso vai de encontro à necessidade de ressignificar os modelos de ensino para que possam atender às necessidades da sociedade contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos aspectos centrais da educação brasileira é sua capacidade de transformar a realidade social, cultural e econômica. Isto requer, portanto, que ela seja adequada a esta perspectiva, como parte de um plano para transpor barreiras da sociedade, que se apresenta segregada, desigual e com questões profundas que merecem investimento em pesquisa e novos meios tecnológicos.

Surge nesse interim a necessidade de revisão das práticas pedagógicas como forma de conduzir o processo ensino-aprendizagem para que possa constituir o meio para a mudança social que se pretende alcançar no país, o que depende das políticas educacionais e, sobretudo, do que se ensina e de como se ensina na escola, e de como se faz educação nas escolas brasileiras.

O professor faz parte deste ambiente como o elemento estratégico para a promoção da educação, o que se mostra mais destacado na educação básica, portanto, optou-se nesta pesquisa por abordar o ensino fundamental. A condução do professor produzirá frutos para o futuro do aluno, todavia, o que se percebe ao longo da experiência de 18 anos em escola é que esse professor nem sempre está preparado adequadamente para atuar num ambiente com questões arraigadas.

Observa-se que na teoria ensinada no curso de formação de professores, o conteúdo evidencia uma realidade distinta da que a prática pedagógica traz, pois na teoria tudo está em conformidade, todas as políticas educacionais são exemplares e aplicada na íntegra, as escolas possuem normas e processos educativos que conduzem a uma formação adequada. Mas a prática de sala de aula demonstra uma falácia destes modelos tradicionais que são transmitidos pelos professores aos alunos dos cursos de pedagogia.

O que motivou a escolha do tema sobre Metodologias Ativas na Formação Docente alude a este cenário de incertezas com o qual o professor se depara ao chegar na escola desde a experiência de estágio. Ele não sabe como lidar com as questões cotidianas que se apresentam, pois sua formação não as contempla.

Há uma inquietação quanto a formação e a dicotomia em relação a prática pedagógica, o que foi sendo analisado nesta dissertação a partir dos elementos pertinentes à formação docente. Desta forma, percebe-se que há necessidade de abordar a formação docente, a prática pedagógica e a inserção de Metodologias Ativas nos currículos dos cursos de pedagogia como forma de superar os entraves na

educação.

A formação docente no Brasil vem sendo atualizada conforme as novas diretrizes da educação, que se transformaram e identificaram a necessidade de competências docente voltadas a refletir, criticar e procurar soluções que atendam a realidade escolar desigual, reflexo da estrutura da sociedade, mas que busca contribuir com a transformação a partir do contexto histórico, cultural e social.

As diretrizes educacionais vigentes no Brasil trazem a formação de pedagogos com a adoção de métodos, ferramentas e teorias que possam refletir uma prática pedagógica mais completa, incluindo a realização do estágio como forma de desenvolvimento desta prática em sala de aula a partir dos conhecimentos obtidos no curso de pedagogia.

Embora a legislação educacional acompanhe as mudanças no contexto social que envolve a escola, nem sempre há adoção de métodos e técnicas como forma de atualizar o currículo para atender a demanda, pelos cursos de formação em pedagogia, pois alguns ainda não atualizaram seus projetos pedagógicos de curso e ainda refletem uma formação mais tradicional com os métodos antigos. O que se percebe é que as mudanças são lentas, demoram a ser internalizadas na prática pedagógica, assim como se apresenta a realidade da formação de professores.

A pesquisa com estagiárias que cursam pedagogia e atuam em escolas públicas e privadas do município de Santos evidenciou que há divergências na formação docente, sendo um dos elementos que influenciam a atuação docente em sala de aula, o conteúdo e a prática obtidos durante o curso de formação, sendo que alguns ainda não estão adequados nem à legislação educacional, a partir das novas DCNs, nem à realidade escolar.

Quando essa lacuna é destacada na pesquisa, a partir da narrativa de uma das estagiárias, percebe-se que seu conhecimento está incompleto e sua prática irá refletir aquilo que aprendeu no curso de pedagogia, durante a sua formação. Também se percebe essa lacuna na formação da estagiária que cursa pedagogia a distância, pois embora reconheça que seu curso é uma oportunidade para o contato com ferramentas diferenciadas das tradicionais, seu conhecimento não acompanha o que preconizam as novas diretrizes da educação no Brasil.

O enfoque mais tradicional vem sendo utilizado e trazendo resultados que estão aquém de uma mudança social nos últimos tempos, e por este motivo se traz abordagens inovadoras na educação, privilegiando a busca de uma educação mais

focada no aluno em suas necessidades.

Essa perspectiva se revela na fala de três estagiárias cuja formação se apresenta contemplando as metodologias ativas na educação fundamental, e pelo contato com os métodos, trazidos pelos professores durante o curso de formação em pedagogia, estas estagiárias tiveram acesso a métodos que podem aplicar em sua prática pedagógica.

Um elemento que se destaca em suas falas é a empolgação em aprender as Metodologias Ativas, pois isso é usado para seu próprio aprendizado e elas percebem o diferencial na formação de suas competências para a educação, e traz conhecimento sobre quais métodos estão disponíveis para utilizarem nas escolas, cujo contato com as ferramentas as permite não somente conhecer o que são e como se usa, mas poder refletir sobre seus resultados e escolherem quais se apresentam mais eficazes em cada realidade de sala de aula em que atuam no estágio e atuarão como pedagogas.

Há maturidade na aplicação de metodologias e técnicas de forma inovadora para privilegiar o ensino e a aprendizagem dos alunos nas escolas em que estas estagiárias atuam e que refletirá numa educação mais adequada às necessidades da sociedade brasileira, como forma de superar a crise na educação que vem sendo debatida ao longo dos anos.

As Metodologias Ativas podem oferecer suporte aos professores para fomentar sua prática pedagógica e torná-la mais efetiva no ensino e aprendizagem de alunos da educação fundamental, ao introduzirem novas formas de educar, com métodos e técnicas que são destacados, como por exemplo, durante a pandemia da Covid-19, com a introdução de meios tecnológicos que possibilitaram aos alunos aprenderem virtualmente no período do isolamento social proveniente da pandemia.

A pergunta que deu ensejo a construção desta dissertação pode ser respondida pelo olhar da contribuição das Metodologias Ativas na formação em pedagogia como parte do processo de construção da prática pedagógica de novos professores, pois ao vivenciarem os métodos e técnicas no curso de formação, mencionando como exemplo a fala de uma das estagiárias sobre a sala de aula invertida, esses futuros professores expandem seu conhecimento a partir das experiências, o que poderá contribuir para formar sua prática pedagógica com uma base mais sólida, vivenciada, o que poderá conduzir a uma aprendizagem mais consistente nas escolas com o uso das novas ferramentas.

Ao estudarem a teoria, mas com vivências da prática, os alunos de pedagogia podem identificar quais ferramentas podem ser mais adequadas, conforme as realidades com as quais irão se deparar em sala de aula, sendo competentes para aplicar e/ou desenvolver métodos e técnicas de ensino que vão de encontro a capacidade e necessidade dos alunos.

Um dos aspectos que se destaca é o panorama distinto do que ocorre em cada escola, podendo-se identificar as ocorrências e necessidades ao se analisar o local da escola, se é pública ou privada, além de identificar os fenômenos que são comuns à maioria das escolas, como o que se percebe atualmente, que o modelo tradicional não vem sendo suficiente para modificar o contexto social, econômico e cultural que se apresentam no país.

Assim, busca-se na educação os meios para garantir uma mudança que contribua para a melhoria da educação no Brasil. Não basta a criação de políticas públicas e regras, é preciso que se enxergue no curso de formação inicial de pedagogos a necessidade de adoção de ferramentas, métodos e técnicas que serão capazes de efetivar a educação e conduzir os alunos em seu processo de aprendizagem.

Com a narrativa das estagiárias que se encontram em processo de formação no curso de pedagogia, ilustra-se que a introdução das Metodologias Ativas no curso de formação de professores de educação fundamental ainda está em processo de adaptação, pois nem todos os cursos de pedagogia oferecem estes conteúdos, métodos e práticas pedagógicas para inserção nas escolas, mas que estas metodologias podem refletir uma prática pedagógica mais adequada às necessidades sociais que norteiam a educação brasileira, podendo representar uma superação das condições desiguais atuais e oferecer suporte à superação da crise na educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D.B.; REZENDE, A.M.M.; SILVA, E.C.; CARVALHO, N.M.; SOBRAL, O.J.; SILVA, R.C.M. Política educacional e formação docente na perspectiva da inclusão na Educação. Revista do Centro de Educação, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 327-342, 2007.

ANASTASIOU, L.G.C. Processos formativos de docentes universitários: aspectos teóricos e práticos. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel (Org.). Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011. p. 44-74.

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. Educação. Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./ dez. 2010.

BARROS, A.S.X. Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. Educ. Soc., Campinas, v. 36, n. 131, p. 361-390, jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000200361&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 ago. 2020.

BENJAMIN, W. O narrador. In: BENJAMIN, W. Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet, 2. ed. Brasiliense, 1986. [Obras Escolhidas. v. 1]

BORTONI-RICARDO, S.M. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BOVO, M.C. Interdisciplinaridade e transversalidade como dimensões da ação pedagógica. Revista Urutágua. Maringá, v.7, n.1, ago./ nov. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CACETE, N.H. Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v.40, n.4, p.1061-1076, out./dez. 2014.

CASTELLS, M. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CORRÊA, G.T.; RIBEIRO, V.M.B. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação stricto sensu. *Educ. Pesqui.* São Paulo, v. 39, n. 2, p. 319-334, abr/jun. 2013.

COSTA, A.M.F.; MOURA, D.B. Caleidoscópio Pedagógico, Diferentes olhares: Práticas, Concepções e educação inovadora. Lisboa - Portugal: Lisbon, 2019.

CRESWELL, J.W. Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens. 3.ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DEWEY, J. Vida e educação. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DINIZ, M. Formação docente para a diversidade e a inclusão. *Educação em Foco*, Belo Horizonte, v. 14, n. 18, p. 39-55, dez. 2011. Disponível em: <<http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/230>>. Acesso em: 28 jun. 2020.

DOURADO, L.F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica: concepções e desafios. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.

FADEL, C.; BIALIK, M.; TRILLING, B. Educação em quatro dimensões. Boston: Center for Curriculum Redesign, 2015.

FEITOSA, A. Raízes da Educação no Brasil. *Educação em debate*. Fortaleza, 10, jul./dez.1985.

FELDKERCHER, N. Docência universitária: o professor universitário e sua formação. *Práxis Educacional*. Vitória da Conquista, v. 12, n. 22, p. 223-247, maio/ ago. 2016.

FURLANETTO, E.C. Processos de (Trans)formação do professor: diálogos transdisciplinares. *EccoS Revista Científica*. São Paulo, v. 12, n. 1, p. 85-101, jan/ jun. 2010.

_____. Matrizes pedagógicas e formação docente. Anais... X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009.

_____. Formação contínua de professores: aspectos simbólicos. *Psicologia da Educação*. São Paulo, n.19, p. 39-53, 2004.

GALLEGO-DOMINGUES, C.; GARCIA, C.M.; MURILLO-ESTEPA, P. Além das discussões online: aspectos cognitivos, sociais e de formação no processo de indução docente. *Currículo sem Fronteiras*, v. 19, n. 1, p. 97-112, jan/abr. 2019.

GARCIA, C.M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*. Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago/ dez. 2010.

GATTI, B.A.; BARRETTO, E.S.S.; ANDRÉ, M.E.D.A.; ALMEIDA, P.C.A. Professores do Brasil: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, B.A. Didática e formação de professores: provocações. *Cad. Pesquisa*. São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1150-1164, dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401150&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 26 out. 2020.

_____. Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Internacional de Formação de Professores*. Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016.

_____. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. *Revista de Ciências da Educação*, n. 9, mai./ ago. 2009.

GOMES, A.M.; MORAES, K.N. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 171-190, mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 ago. 2020.

JUNGES, K.S.; BEHRENS, M.A. Prática docente no Ensino Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 33, n. 1, 285-317, jan/ abr. 2015.

KISHIMOTO, T.M. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 61-79, dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 jul. 2020.

LACERDA, F.C.B.; SANTOS, L.M. Integralidade na formação do ensino superior: metodologias ativas de aprendizagem. *Avaliação (Campinas)*, Sorocaba, v. 23, n. 3, p. 611-627, dez. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772018000300611&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 ago. 2020.

LEFORT, C. Formação e autoridade: a educação humanista. In: LEFORT, Claude. *Desafios da escrita política*. São Paulo: Discurso Editorial, 1999. p. 207-23.

MANCIBO, D.; VALE, A.A.; MARTINS, T.B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 60, p. 31-50, jan./mar. 2015.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. *Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

_____. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (Orgs.). *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Ponta Grossa: PROEX/UEPG, 2015. p. 15-33.

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

NUNES, E.O. *Educação superior no Brasil: Estudos, debates, controvérsias*. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

PAIVA, M.R.F.; PARENTE, J.R.F.; BRANDÃO, I.R.; QUEIROZ, A.H.B. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. *SANARE, Sobral*, v.15 n.2, p.145-153, jun./dez. 2016.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15 a 34.

PRADO, G.V.T.; SOLIGO, R. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, G.V.T.; SOLIGO, R. (Org.). *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações*. 2.ed. Campinas: Alínea, 2007. v.1, p.45-60.

RANGEL, F.O.; AZEVEDO, M.N. Práticas do ensino de Ciências a distância. Reflexões sobre os letramentos. In: KLUTH, V.S. *Prática docente e formação de professores: reflexão à luz do ensino de ciências*. São Paulo: alameda, 2017. p. 101-130.

RIBEIRO, M.A.M. *Transformação na educação: a dimensão pessoal da reconfiguração das práticas docentes*. 2019. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília, Brasília.

RIBEIRO, P.R.M. *História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão*. Paidéia, Ribeirão Preto, 4, 1993.

RODRIGUES, P.A.M.; CERDAS, L.; PASCHOALINO, J.B.Q. Aproximações e propostas de parceria entre universidade e escola na formação de professores: uma análise a partir dos trabalhos apresentados nas últimas cinco edições da ANPED (2010-2015). Anais... 38ª Reunião Nacional da ANPED. São Luis – MA, 01 a 05 de outubro de 2017.

SANTOS, A.P.; CERQUEIRA, E.A. Ensino superior: trajetória histórica e políticas recentes. Anais... IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Florianópolis, nov. 2009.

SAVIANI, D. A pedagogia no Brasil: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, F.F.; SILVA, R.T.P. História Da Educação Superior: Das Primeiras Universidades À Criação Da Universidade Federal De Rondônia. Revista Humanidades e Inovação, v.5, n. 8, p. 39-47, 2018.

SGUISSARDI, V. Educação Superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil?. Educ. Soc., Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000400867&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 ago. 2020.

VISCOVINI, R.C.; GOZZI, M.E.; ARIAS, C.; MIRANDA, D.P.; SIGOLI, L.S.M.; ZANQUETTA, V.A. Recursos pedagógicos e atuação docente. Anais... IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 26 a 29 de outubro de 2009.

WILLE, R.B.; FERREIRA, M.O. Desenvolvimento profissional ao longo do tempo e no trabalho: quais possibilidades? In: LOPES, A.; CAVALCANTE, M.A.S.; OLIVEIRA, D.A.; HYPÓLITO, A.M. (Orgs.). Trabalho Docente e Formação: Políticas, Práticas e Investigação: Pontes para a mudança. Lisboa – Pt: CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas, janeiro 2014. p. 5198-5220.

ANEXOS

ANEXO A – Transcrição Aluna 1

A estagiária está cursando o sexto semestre do curso de pedagogia e busquei entender como está estruturada a experiência dela na escola onde realiza estágio, que se localiza na cidade de Santos, quanto a análise da aluna sobre a formação inicial em pedagogia, quanto as questões pedagógicas e metodológicas que ela aprende na faculdade, sobre conteúdo, métodos e dinâmicas.

Ela considera que os professores oferecem liberdade para a aula ser construtivista, para os alunos participarem da aula ativamente, onde os alunos podem se colocar e construir sua experiência a partir das interações estabelecidas em sala de aula. Contudo, enfatiza que não são todos os professores e que a maioria segue o modelo tradicional de aulas palestras, giz e lousa. Os professores apenas explicam, sendo que os alunos não participam e não podem interagir, somente o professor tem voz na sala.

A aluna entende que nas aulas em que participa mais é melhor, pois cada aluno tem um ponto de vista e são feitas trocas entre pontos de vista, cada um interage e pensa de forma diferente, ou seja, cada um vê as coisas de um modo diferente, ela coloca que pensa de um jeito e a outra pessoa de outro, e isso faz com que os alunos entendam melhor, e as vezes as dúvidas são as mesmas entre alunos e às vezes, o professor falando não é inteligível, mas quando o colega questiona, ele explica de outra forma, e o aluno auxilia a esclarecer para os outros alunos, amplia a compreensão, o que engrandece a experiência de todos.

A participação dos alunos é benéfica para todos, tanto para os alunos quanto para os professores. Com participação ativa, se aprende mais do que somente com o professor falando.

Quanto a percepção sobre a ruptura pedagógica e metodológica dos modelos de ensino tradicionais, a aluna acredita que ainda permanece o tradicionalismo, pois nas aulas não se usam as novas tecnologias, os professores até comentam e esclarecem sobre a necessidade de inovação das metodologias e tecnologias, mas na sala de aula acabam reproduzindo o modelo tradicional, raramente o professor usa Datashow com slides, normalmente os professores fazem os alunos usarem papel e caneta.

Dentre as metodologias, para efetivar o processo ensino-aprendizagem, ela prefere o modelo construtivista, em que os alunos participam, do que somente o professor passando conteúdo sem reflexão.

Quanto a autonomia do aluno no curso de graduação em pedagogia, para que ele desenvolva o próprio conhecimento, ela menciona que alguns professores oferecem liberdade e isso favorece a autonomia para que esse aluno se torne um professor posteriormente. Ela enfatiza que alguns professores são docentes há muitos anos e não mudam seu modelo de ensino, o que gera dificuldade para o aluno. Por isso, ela prefere os professores que estimulam a participação dos alunos e a autonomia na busca do conhecimento e do próprio desenvolvimento, para que eles possam ser pesquisadores e formadores do próprio conhecimento.

Neste aspecto, ela analisa que as Metodologias Ativas servem para dar voz aos alunos, por ser uma metodologia completamente diferente da tradicional. Em algumas aulas o professor questiona: “e se fosse de tal jeito?”, o que contribui para o aluno pensar e refletir, assim, a aula fica mais produtiva e todos participam. Além de evitar que a aula seja cansativa, a torna mais dinâmica e estimula os alunos.

Quanto à integração entre teoria e prática no estágio, ela entende que na prática é completamente diferente. A teoria ajuda bastante, mas a prática é muito difícil, pois a teoria mostra tudo perfeito na escola e em sala de aula é preciso muito jogo de cintura, tem que se aprofundar bastante no conhecimento para que se possa atuar com as realidades vivenciadas em sala de aula. Ela menciona o sistema educacional, ausência de infraestrutura e que isso limita a atuação do professor e sua assimilação do conteúdo, da teoria.

Quando ela traz o conhecimento da faculdade para o estágio, ela entende que a teoria traz uma bagagem em parte, pois o estágio fortifica a teoria. Ela percebe que os conteúdos foram aprendidos em sala de aula e se apresentam na vivência do estágio, que o professor mencionou as realidades que ela vivencia, mas que essa interação teoria-prática é limitada, menos teoria na prática.

Para a aluna a prática deveria se tornar teoria por abranger aspectos da realidade, de como os professores lidam com cada situação, sendo muito diferente, pois o estágio dela é somente de observação. Todavia, ela menciona que estagiou em uma escola de educação infantil e passou por uma experiência que considera absurda, pois ela foi colocada para ensinar sozinha para dois alunos com autismo e

ela percebeu que não tem experiência nem conhecimento teórico para lidar com alunos com algum tipo de deficiência.

Ela considerou essa experiência difícil pois o estágio é somente de observação, o estagiário, no modelo que atualmente é seguido pelas universidades, permite apenas observação do aluno de pedagogia em sala de aula.

Ela destacou que não pode atuar no estágio, por este ser somente observação, mas em sua experiência na escola, ela foi direcionada para atuar como docente responsável por dois alunos com autismo e educação especial, algo que nem faz parte da formação dela em pedagogia e não é oferecida no curso essa formação. Ela ressaltou que isso ocorre frequentemente, de o estagiário fazer observação na escola, mas quando chega para o estágio, ele é colocado numa função de docente. Embora isso traga experiência, ela coloca que é muito difícil atuar, pois nem sempre ela sabe como.

Em minha experiência com estagiários, já recebo da universidade as aptidões dos alunos, o que aquele aluno tem condições ou não de fazer em sala de aula e isso acaba recaindo para a observação somente.

O estágio da forma como é atualmente, o aluno perde muito, pois na época de minha formação, o aluno de pedagogia, ao estagiar, precisava apresentar um plano de aula, tinha que aplicar o plano de aula e isso fazia com que o aluno pudesse perceber se ele estava preparado ou não para atuar como docente e identificar as lacunas, mas hoje não há essa vivência.

Na experiência de estágio, a aluna consegue desenvolver a visão crítica sobre a formação dela, pois no estágio ela avalia e assimila a teoria em relação a prática e se ela percebe que não apresenta o conhecimento necessário, ela pode aprofundar os estudos sobre determinados autores que irão contribuir para ampliar sua experiência.

Ela percebe que a formação não está sendo suficiente para atuar profissionalmente, mas acredita que a faculdade oferece a base e que é responsabilidade do aluno procurar melhorias, pois é muito conteúdo em pouco tempo de estudo e, como aluna e profissional, ela irá procurar os meios de se aprimorar e melhorar, ela irá aumentar a gama de conhecimento por conta própria.

Ela exemplifica comentando que o professor pode ter explicado algum conteúdo que ela percebeu não ser suficiente em sua experiência no estágio, então

ela irá procurar sobre a dinâmica vivenciada e complementar seu conhecimento para a prática pedagógica.

Eu percebo que nunca poderemos parar de estudar sendo docente, pois tudo muda o tempo todo, mas a aluna entende que a pedagogia deveria não apenas dar uma base, mas formar um profissional completo, o que não ocorre, pois o aluno de pedagogia, ao estagiar e se formar para atuar como docente, não está completo como profissional, ainda existem lacunas a serem preenchidas em seu conhecimento e a formação poderia preparar melhor para os desafios que enfrenta nas escolas.

E a experiência no estágio permite o desenvolvimento de uma visão crítica da experiência e do conhecimento, pois ela acredita assimilar a teoria e a prática na interação vivenciada na escola, o que na prática, geralmente, deveria um refletir o outro.

Ela complementa explicando sobre a experiência com dois alunos autistas que, na teoria, aprendeu que a inclusão significa trabalhar os conteúdos em conjunto entre todos os alunos, mas que o que ela fazia era segregar, pois os dois alunos eram retirados da sala de aula durante algumas atividades para serem realizadas atividades específicas exclusivas para eles em outra sala, com conteúdos diferentes do que eles tinham em sala de aula, o que ela percebia ser diferente do que a teoria prediz, sendo uma discrepância entre teoria e prática.

Ela explica que no curso de pedagogia não são apresentadas as Metodologias Ativas, ela menciona que nunca ouviu sobre esse tema na faculdade de pedagogia onde está cursando. Ela até menciona que quando comentei sobre meu tema no mestrado ser Metodologias Ativas, identificou que nunca tinha ouvido sobre isso e foi pesquisar a respeito, pois ela poderia ter escutado em aula com outro nome, mas que realmente não houve nem menção a este conteúdo.

Sobre a retoma de que os professores não trabalham com problematização, apenas um caso isolado que ela comentou anteriormente de um professor que questionava se fosse de uma ou outra forma, mas os alunos não ofereciam soluções, apenas debatiam. Portanto, a formação foi bastante tradicional, sem uso de nenhum recurso, tecnologia nem metodologias inovadoras, ou seja, inexistente este conteúdo.

Na escola, durante o estágio, ela reproduziu os métodos aprendidos em sala de aula no curso de pedagogia, embora a escola tenha uma infraestrutura completa. Ela menciona que trabalhava vídeo, os alunos conhecendo o computador, word,

Datashow raramente (por ser educação infantil), mas em aula isso ainda não é trabalhado.

Mencionei o programa Kahoot e ela não conhece. Então, fui adiante e mencionei sobre o modelo atual na pandemia, que vem sendo ensino a distância, mesmo que com aulas síncronas, ao vivo, e a aluna colocou que nesta situação de ministrar uma aula com educação de base a distância, ela não tem conhecimentos nem experiência para atuar nessas condições. Comentou somente que a professora que a acompanhou durante o estágio tinha experiência sobre motivar os alunos e estimular a participarem das aulas e atividades, mas que a faculdade não a preparou para trabalhar com nenhum tipo de inovação ou tecnologia no ensino.

A aluna entende que o mundo mudou e que a escola precisa aproveitar as novas oportunidades e a formação em pedagogia precisa trazer em sua estrutura, pois ela considera que a faculdade não ofereceu suporte para trabalhar com as novas tecnologias, por exemplo, como as que vem sendo utilizadas durante o período de isolamento social pela pandemia Covid-19.

A aluna também entende a necessidade de que a faculdade apresente os conteúdos sobre Metodologias Ativas e que isso é relevante para que os alunos sejam críticos e conheçam sobre tecnologias e métodos pedagógicos inovadores, mas ela entende que as políticas educacionais não contemplam no currículo esse conhecimento.

ANEXO B – Transcrição Aluna 2

Está no último semestre e analisa que sua formação inicial é boa. Quanto as questões pedagógicas e metodológicas, ela achou muito interessante, pois a universidade oferece uma proposta mais lúdica e trabalha com Metodologias Ativas, onde os alunos discutem em grupo, constroem uma ideia e depois praticam.

Ela fala que ficou muito encantada: “Fiquei muito encantada, porque entrei num curso não querendo ser professora, entrei no curso querendo ser educadora, para ministrar oficinas, porque sempre achei oficinas muito mais práticas, mais dialogadas com os alunos. Então entrei no curso pensando mais nessa formação”. Ela percebeu ao longo do curso que ser professora também pode ser essa ideologia que acredita e acabou ficando muito mais encantada.

Ela menciona que houve uma ruptura com os modelos tradicionais de ensino e acredita que a maioria dos professores são muito flexíveis e inovadores. Alguns tinham metodologias mais tradicionais, aquela parte de expor, fazer os alunos assistirem palestras, aulas, mas isso também faz parte, o professor precisa das teorias, precisa dos conhecimentos, não pode deixar isso de lado. O tradicional é bom, mas quando você já tem bastante visão mais bem formada dele. Teve bastante ruptura, mas ainda tem um pouco tradicional, onde minhas notas decaíram um pouco, pois tenho um pouco de dificuldade nisso.

Dentre as metodologias que ela prefere para efetivação do processo de aprendizagem “Com toda certeza, metodologias ativas, até porque gosto de estar sempre a frente falando sobre conteúdo, sobre alguma prática, gosto de dialogar com pequenos grupos, de dialogar com a criança”, porque queria sericineira, que trabalha com dinâmica, com diálogo e que eles construam a partir disso. Então minha concepção de aprendizagem é interacionista e isso que ela leva para a área de atuação profissional.

Para ela, os cursos de formação inicial de professor possibilitam ao aluno desenvolvimento da autonomia para desenvolver seu próprio conhecimento, pois eles trabalham muito com projetos e, quando se fala em criar projeto, é preciso buscar um conteúdo que gostamos para ter uma construção. Quando trabalhamos com projetos, é preciso buscar algo que nos encante e interesse, a partir daí construir alguma coisa. O que mais fez durante o curso foi projetos: “Inclusive a minha pesquisa de TCC, que deveria ser mais teórica, a coisa do livro, eu não consegui fugir desse criar um projeto,

e fiz uma pesquisa e acabei construindo uma proposta de intervenção pedagógica em cima dele, porque achei muito monótono, mesmo que me acrescentasse no conteúdo, nas metodologias e no conhecimento, mas eu queria fazer alguma coisa com isso, e acabei desenvolvendo uma proposta que virou um projeto de oficina também, então acho que desenvolve muito a autonomia e esse engajamento de querer construir e colocar em prática”. O curso ofereceu base para a construção do próprio conhecimento dela.

A interação entre teoria e prática no estágio, ela se considera esperta nesse sentido, porque iniciou o estágio em uma escola particular e que possui concepção construtivista, então tudo o que viu sobre construtivismo e concepção interacionista, acabou vendo na prática, porque a escola era muito boa e teve excelentes profissionais à disposição que a orientavam e falavam sobre isso. Sempre que podia, ela perguntava e interagia com esses profissionais, por isso conseguiu estabelecer essa relação ao longo do curso. Quando foram falando mais sobre a escola pública e sobre os problemas educacionais que existem, ela foi para uma escola pública também, onde atualmente atua como educadora. Ela percebeu como é diferente, como as crianças estão em outro nível e como os professores precisam ter mais flexibilidade para lidar com isso, porque a transformação não acontece do nada, ela precisa ser aos poucos, então conseguiu entender melhor quando as professoras falam que “não podemos chegar lá querendo transformar tudo porque não é assim que funciona, então, ter que ser aos poucos”. Elas falavam sobre um processo e “consegui linkar bastante a teoria e a prática e inclusive nas concepções de aprendizagem”, mencionando o exemplo da behaviorista, mais tradicional, que coloca o aluno sempre como um sujeito passivo. Ela conseguiu perceber muito isso com as professoras que trabalham isso no regular, elas são ainda muito tradicionais e isso justifica o porquê de as crianças não interagirem tão bem com as propostas mais construtivistas, que elas ficam meio perdidas, questionando o que tem que fazer, não entendem, ficam mais passivas e aí que as professoras falam muito em instigar, de tirar da zona de conforto e elas fazem os alunos que são os futuros professores enxergar que isso é um processo que precisa ser executado.

Foi questionado se ela acredita que, pelo método de trabalho das professoras, os alunos acabam tendo rejeição às Metodologias Ativas na escola pelo fato de as professoras ainda serem tradicionais, agirem com o aluno apenas como sujeito passivo, e eles tem dificuldades quando é apresentada a proposta diferente, eles

questionam o porquê precisam fazer aquilo. Por conta desse tipo de trabalho, os alunos rejeitam essas metodologias, a aluna coloca que, na escola onde ela trabalha hoje, as crianças são muito interessadas no novo, e como ela faz dinâmica e brincadeiras, os alunos estão sempre abertos a participar, mas ela pondera que o problema é que eles questionam quando ela faz uma proposta e eles ficam um pouco perdidos, eles não conseguem se organizar para fazer a tarefa e menciona um exemplo de atividade que ela propôs, de que eles deveriam construir um instrumento que eles iriam brincar, mas no processo de organização dessa construção, eles acabaram se perdendo, não prestaram atenção no que ela estava fazendo: “É mais no sentido de, vamos parar agora e prestar atenção! Eles estão tão acostumados com aquela coisa metódica, aquela coisa puritista, aquela coisa de “Cala a boca agora que eu vou falar”, que eles não conseguiram focar em mim no momento que pedi para prestar atenção, e eles acabaram não entendendo muito bem o que eles tinham que fazer e acabou ficando um pouco confuso e acabei levando mais tempo do que o esperado para a atividade”.

Dialoguei que até por conta de as professoras se colocarem como centro da atenção na sala de aula, não seria mais fácil eles prestarem atenção quando você está falando, porque você está sendo o centro naquele momento, e ela coloca que não, pois eles estão tão acostumados a ficarem quietos, que quando alguém se põe mais disponível para eles, “tudo bem você falar”, eles acabam se atropelando e nos atropelando: “É como eu falei, é um processo, eu cheguei lá de cara e já quis entender que eu fazendo uma roda e explicando que eles precisam me ouvir, eles iam fazer isso de cara e não aconteceu, então acho que uma coisa é querer transformar tudo de uma hora para outra, e outra coisa é o que vocês está costumado. Se eles estão acostumados a ficarem quietos, quando alguém dá voz para eles, eles vão falar tudo junto e você não consegue colocar sua prática em ação”.

E na escola pública, isso é mais forte, porque já tem aquele contexto social focado no negócio do estímulo-resposta, já estão habituados e eles tem mais dificuldade de se colocar por conta disso, fica muito estranho a eles e não conseguem se adequar a autonomia e liberdade, pois eles não as têm.

Após um tempo, a diretora orientou de ela trabalhar com roda, pois eles não estavam acostumados com projetos, e que ela não conseguiria, então ela começou a trabalhar mais com rodas, assembleias, trabalhando com escuta ativa, deixando eles

falarem e se expressarem, e depois de um tempo, quando ela pedia para eles a escutarem, era mais tranquilo. Aos poucos isso foi se desenvolvendo melhor.

No estágio nas escolas, o de observação ocorreu no início da faculdade em escola particular e ela não pode fazer estágio de observação no ensino fundamental e infantil na escola pública, pois foi o período da Pandemia Covid-19, quando as aulas presenciais foram suspensas.

Mas quando fez o estágio de observação no início do curso, ela estava como auxiliar, sugeriam dela observar, e como ela fez estágio de gestão, ela acabou observando os professores, em reunião de professores e ela escrevia bastante sobre isso, mas não foi somente de observação, ela atuou também como educadora em uma sala de 25 alunos já na escola pública e trabalhou com oficina de jogos e brincadeiras.

Ela teve pouca observação de sala de aula, mas nas reuniões de pais ela procurava participar e na apresentação de projetos, como em feira de ciências, para se aproximar mais desse ensino público.

A experiência de estágio permitiu a aluna desenvolver uma visão crítica da formação na faculdade, e ela consegue perceber mais que não consegue transformar as coisas de um dia para outro e que é preciso paciência, pois professor tem mania de ser ansioso, de querer ver logo as coisas dando certo, principalmente quando acredita muito num tipo de pedagogia, essa é a crítica de que ela percebe que não está totalmente preparada e que tudo bem não estar totalmente preparada, pois ela irá construir isso no dia a dia, e irá entender como as crianças estão funcionando e é preciso entender que cada lugar e cada região tem suas particularidades e é preciso estar aberto a entender isso e trabalhar junto a isso, não excluir nem vir com uma coisa já pronta e essa crítica sempre trouxeram, inclusive na sala de aula, na faculdade que junta muitos públicos, tem gente que veio de escola particular, tem gente que veio da escola pública, como ela mesma que foi bolsista em escola pública, e percebe como os professores vão pincelando sobre as vivências dos alunos e fazem de um jeito que todo mundo converse, se articule e ela acredita que é muito disso que precisará fazer dentro da escola. Não se pode vir pronto, é preciso fazer uma avaliação e análise da turma, para depois pensar em proposta e ação para a sala de aula.

Ela teve contato com Metodologias Ativas no curso de formação de professor, ela destacou duas passagens: a primeira foi na disciplina arte e movimento do corpo,

onde a professora veio com uma proposta de construir um parangolé e ela não sabia o que era, foi pesquisar, e os alunos construíram o parangolé, que consistia numa roupa onde os alunos usariam a arte, sentimentos e emoções e depois iriam fazer em conjunto com outras pessoas e depois apresentaram no pátio da faculdade, para alunos de outros semestres de pedagogia, explicaram como foi o processo e para ela foi a coisa mais maluca que fez “Como assim vou ter que apresentar no pátio para um monte de gente? Como assim vou ter que explicar o que fiz?” e ela achou bastante interessante. E outro projeto de documentação, de mídias, os alunos precisavam escolher uma mídia, um desenho, e iriam aplicar esse projeto em uma escola. Foi solicitado aos alunos que buscassem uma escola para atuarem numa oficina envolvendo educação pela mídia. O grupo dela escolheu o desenho Irmão de Jorel, que se apresenta muito artístico e politicamente bem posicionado, que traz para as crianças questões de gênero, ideologia, militância, policial, de um jeito mais lúdico, mais interessante e eles levaram 3 episódios para as crianças e no final construíram um livrinho em elas. Trabalharam como eles se enxergavam e como eles gostariam de ser e foi interessante pois perceberam o quanto a mídia afeta as crianças, de um jeito forte, ele perceberam que é preciso tomar cuidado com anúncios porque eles vendem muitas coisas e rótulos para as crianças e avisam aos pais para tomar cuidado com o que o filho está assistindo e é preciso entender o que essas crianças tem acesso de mídia e isso foi uma metodologia ativa porque primeiro viram como a mídia funciona para as crianças e como trabalhar essas mídias para as crianças.

E a professora que propôs a atividade tomou o cuidado, ela primeiro pediu para os alunos apresentarem e depois levarem para a escola e a professora foi avaliado cada processo. E isso foi ativo, porque ela não impôs nada, ela pediu para os alunos pesquisarem alguma coisa com o tema, incentivou a pesquisar o que os alunos gostassem e montassem uma proposta com isso. Isso foi feito em 5 pessoas no grupo.

Sobre a avaliação sobre as metodologias ativas na formação inicial do professor, a estagiária acredita que é essencial porque quando se fala em atuar no ensino, atuar com crianças, é preciso ter na prática conhecimento sobre essa metodologia. As professoras sempre falam que “como eu quero que meu aluno faça se eu não faço com ele” e nisso ela acredita que a universidade que cursa tem um corpo docente muito rico em questão de pedagogia, que os professores são excelentes, mesmo os mais tradicionais, pois eles sempre colocaram essa metodologia ativa, e chamavam a atenção, criavam oportunidades.

E ela notou que para ela foi muito bom, mas que os professores, na tentativa de sair do tradicional, as colegas de turma dela reclamavam que tinham que fazer tudo, que os professores não aplicam prova conteudista, objetiva, e ela sempre retrucava, porque ela entendia que a prova conteudista não avalia o que ela sabe, e ela entende que eles precisam avaliar o que o aluno sabe, numa questão dissertativa, para entender como eles podem trabalhar a partir daquilo, tem mais profundidade e base, considera que metodologias ativas são essenciais para professores.

Por fim ela pontua que há resistência de alunos que vieram de um modelo tradicional antes de ingressarem no curso de pedagogia e que na experiência dela, acabou sendo diferente porque ela iniciou participando de projeto social nas Oficinas Querô, ela tinha uma cabeça mais direcionada para isso, pois eram projetos mais ativos, fazia oficinas, falava com crianças, então já foi familiar e quando ela ingressou no curso e vivenciou as metodologias ativas, se sentiu mais feliz.

Mencionou que está concluindo o TCC e tem sensação de conquista quando as professoras incentivam e elogiam e que essa metodologia vai afetar as escolas e o feedback das professoras é significativo.

ANEXO C – Transcrição Aluna 3

Está no último semestre e já finalizou as atividades, sendo concluinte do curso de pedagogia.

A formação que teve no curso de pedagogia é realmente toda centrada, em nenhum momento as professoras pautaram o ensino de forma que os alunos fossem passivos e nunca apresentaram metodologia nem pedagogia com foco na figura do professor como único provedor do saber, sempre trazendo do aluno, fazendo com que ele tenha a oportunidade de ser protagonista, que ele consiga ser participativo na construção do conhecimento, ativo nesse processo. Praticamente desde o início do curso até o final a formação foi muito boa, porque em nenhum momento as professoras deram as respostas, não se sai do curso com uma resposta pronta ou método único e o aluno precisa buscar, se aprofundar, pesquisar e isso é muito bom porque isso faz com que o futuro professor tenha o anseio de pesquisar e conhecer mais e assim fiquem mais instigados de conhecer e proporcionar melhor aprendizagem para o aluno.

Assim acaba formando um professor pesquisador.

Na relação pedagógica, ela percebeu uma ruptura total metodologia e pedagógica nos modelos tradicionais de educação. Ela comentou que a educação na escola sempre foi tradicional, mas no ensino médio estudou numa escola integral que era diferente, então era outro modelo, mas até a oitava série era bem tradicional, os alunos se sentavam em fileiras, o professor ficava na frente e ensinava, e os alunos anotavam, estudavam, copiavam, mas no ensino médio deu uma quebrada e na faculdade deu continuidade nesse processo que conheceu no ensino médio, porque as professoras não eram nada tradicionais.

A sala de aula da faculdade sempre foi muito enfileirada e uma professora chegava e pedia para desmanchar as fileiras e fazer círculos porque fazia a aula com todos olhando olho no olho e conversando e sempre tinha essa quebra do ensino tradicional de que o professor fica na frente falando e os alunos anotando, fazendo perguntas e anotando de novo, não, sempre precisava pesquisar em casa, usavam sala de aula invertida e pediam aos alunos para estudar e pesquisar em casa para que houvesse uma discussão na sala de aula, então na faculdade não conheceu na prática o ensino tradicional, somente nos anos escolares mesmo.

Dentre as metodologias que prefere para efetivar seu aprendizado, a aluna colocou que gosta muito de trabalhar com projetos, pois considera que o aluno participa e faziam muito isso na faculdade, tem um foco e algo que seria gerado por meio do projeto e é isso que ela viu na faculdade e quer levar para a vida profissional porque acredita que dá certo.

Para a aluna, o curso de graduação voltado a formação de professores na universidade onde cursou, oferece total autonomia e incentivam a buscar, mas que nem todos os cursos incentivam o aluno a serem autônomos e algumas universidades que incentivam e outras que não.

Sobre a integração entre teoria e prática no estágio, a aluna comentou que fez estágio apenas em educação infantil, pois o ensino fundamental seria em 2020 e não foi possível fazer estágio devido a pandemia de Covid-19 e não teve esse contato na escola, e não conseguiu fazer um comentário pois observou que fez esse estágio no primeiro ano da faculdade, e nesse período tinha disciplinas como antropologia e não tinha tanto fundamento para comparar teoria e prática, mas atualmente trabalho no ensino fundamental então ofereceu resposta atual, que embora não seja mais estágio, ela consegue ter essa noção pois hoje trabalha e consegue atrelar a teoria e prática e rever a prática e fazer auto análise ao final de cada aula: “Hoje não dei uma aula muito boa, nossa, estou puxando muito da educação tradicional que eu tive, preciso rever isso”.

Essa questão ficou forte pois na faculdade questionavam muito isso, geravam um ponto de interrogação na mente dos alunos sobre se isso era o ideal e porque não pensar em outras propostas e os alunos precisavam fazer essa reflexão, análise. Então em sala de aula ela fazia muito isso, levava uma proposta nova e ao final da aula questionava os alunos sobre o que eles achavam e ao mesmo tempo, após eles saírem da sala, tinha aquela reflexão, de que “em tal coisa que fiz, não fui ainda boa, ainda puxei muito do ensino antigo, não deveria ser assim, posso melhorar em tal ponto” então o que ela conseguiu mais atrelar é análise sobre a prática e saber se realmente o que está fazendo é o melhor para o aluno dela e também o desenvolvimento da criança, de respeitar que cada aluno aprende no seu tempo, de forma diferente e pensar em propostas pedagógicas para o aluno que não está conseguindo aprender dessa forma, tentar novas estratégias.

E na reflexão sobre a prática no fim do dia, ela menciona que coloca essa reflexão é gerada porque ela pensa que não funcionou e não somente para gerar a

ruptura com o modelo tradicional. Assim, às vezes a proposta não deu certo e ela observa o motivo e ela reflete que talvez não seja o melhor e pode tentar de outra forma, mas não é que ela não queira trabalhar com o tradicional de jeito nenhum, porque ela acredita que em alguns casos funciona para o aluno o ensino tradicional e em outros não, então ela tenta ser bem flexível.

O contato dela com Metodologias Ativas no curso de formação de professor houve a partir do contato com métodos como sala de aula invertida, muito abordada ao longo do curso, não somente em como atuar, mas na prática as professoras trabalhavam com essa metodologia e passavam pesquisas e textos para os alunos buscarem para em sala de aula chegarem a uma conclusão, numa discussão sobre o que já se estudou em casa, também a resolução de problemas, elas apontavam situações e os alunos precisavam discutir e apontar soluções, o que seria melhor, e de que a solução para um nem sempre é melhor para o outro e era preciso chegar num consenso, isso também foi bastante trabalhado e a formação de projeto.

E quanto as tecnologias, foram trabalhadas em menor proporção, mas em alguns momentos, uma disciplina ou outra, mencionando como exemplo metodologia de geografia, em que a professora deu exemplo de como os alunos poderiam trabalhar com aplicativo de mapas 3D, em que os alunos poderiam usar câmera de celular, focarem na imagem que está na folha e aquilo vinha para o celular de forma que conseguiam ver todo o mapa e, se o aluno quisesse escolher um lugar específico para ver, ele poderia clicar e ele abria, então tiveram algumas disciplinas que trabalharam questões de tecnologias, mas não foram todas, nem o curso todo.

Ela destacou a sala de *maker* que existe na universidade a disposição do curso, em que os alunos tinham que realizar projetos interdisciplinares e um deles, em que os alunos deveriam criar um jogo e o grupo dela montou um jogo de biologia - ciências, para trabalhar os órgãos do corpo humano, fazendo cartas de perguntas com opções em letras e dois tabuleiros em que eram o formato do corpo humano e dentro desse corpo os órgãos específicos que seriam trabalhados, e fizeram arte em papel, enviaram para o *maker* e a máquina a laser cortou em mdf, todos recortado, e ao acertar a pergunta o aluno poderia inserir uma nova peça, era um tipo de quebra-cabeça e os órgãos eram separados, então se o aluno acertasse o órgão que tinha tal função, ele encaixava aquele órgão dentro do corpo, mas não usaram durante todo o curso, foi mais durante esse projeto, mas era aberto, o aluno estava liberado para usar e que se os alunos precisassem e tivessem alguma ideia, poderiam usar a sala *maker*.

Mas mesmo com os recursos e a sala, pela educação bancária que se recebeu tradicionalmente, nem todos os alunos buscavam isso. E a aluna refletiu que mesmo na escola, quando surgia alguma ideia de alguma atividade, já se pensava que seria bom se fizessem peças no espaço *maker* e ela junto com o seu grupo iam criar os jogos para utilizarem em sala de aula. Ela mencionou que na escola onde ela trabalha tinha uma criança com Síndrome de Down e criaram um jogo lince, muito colorido, com peças e desenhos mais nítidos do que o jogo original e a letra do animal e do objeto no canto das bolinhas. E cortaram no *maker* com papel panamá, e colaram o adesivo do objeto e a criança em sala de aula, poderia ter mais agilidade para comparar as cores e compreenderem e ao mesmo tempo em que ela colocava as peças do jogo ela precisaria falar outra palavra que iniciava com aquela letra e isso ajudava nas aulas.

Então ela e o grupo da faculdade utilizavam o *maker* para o campo profissional, não somente para trabalhos no curso de formação, eles aproveitavam os recursos de *maker* na faculdade para gerarem frutos para as aulas nas escolas onde trabalhavam.

A aluna acredita que as universidades deveriam trabalhar com metodologias ativas, no curso de formação inicial de professor, porque é o que funciona, é o que o aluno se sente participante do processo de ensino-aprendizagem. Ele faz parte daquilo, ele trabalha junto, ele constrói junto, e ela acredita que, se ela não tem formação que trabalhe com metodologias ativas, automaticamente, mesmo quando o professor comenta em sala de aula, se o aluno não viveu isso na prática, e na hora de ir a campo, para a sala de aula, talvez esse aluno não saiba ou consiga aplicar, nem trazer para a prática aquilo que só viu na teoria, então ela acha que se o curso de formação de professores trabalhar com isso, é um espelho para o aluno se inspirar naquela formação e o aluno aprende mais, ele passa a acreditar que na prática será bom também e ele consegue trazer para a realidade depois de formado, como profissional. Portanto ela acredita ser importante, pois o professor em formação ele tenha a noção de que pode dar certo e ele vai trabalhar isso na formação do seu aluno.

Ela fechou a entrevista mencionando a experiência dela em ensino de libras para ouvintes, em que se ela chegar apenas falando sobre como é libras, ninguém vai aprender nada, então é preciso trabalhar com música, às vezes ela faz um jogo, e o mesmo jogo que ela fez no *maker*, usou nessa experiência, ela colocou na mesa, formou um círculo e fez um circuito em que cada criança recebeu uma pecinha do jogo e precisava identificar que objeto ou que animal era aquele que estava na

pecinha, e ela tinha um tempo, corria e tinha que achar no tabuleiro onde era aquela peça e precisava soletrar o nome daquele objeto ou animal e, participando daquela dinâmica, a criança ficava mais empolgada em aprender, o que torna mais fácil o ensino e eles se interessam, não fica mais maçante e ela acredita que quanto mais dinâmico, mais os alunos participam, pois desperta o interesse.

ANEXO D – Transcrição Aluna 4

Está no último semestre, apresentou o Trabalho de Conclusão de Curso. A análise quanto a formação inicial voltada a questões pedagógicas e metodológicas ela mencionou que:

“Eu vim de uma faculdade de outra área, fiz 4 anos de engenharia numa universidade e depois vim para outra universidade cursar pedagogia, então era tudo diferente, foi uma surpresa em relação a tudo, em relação a como eram ministradas as aulas, relacionamento professor aluno, as propostas da faculdade, porque em todos os semestres trabalhamos com projetos e colocamos em prática o que estamos aprendendo e nisso senti uma diferença muito grande nessa questão, até quando fui trabalhar na área porque já tinha essa vivência dentro da escola em relação aos projetos que nos pediam para fazer.

Então quando cheguei na escola, não fiquei totalmente perdida, já estava totalmente ambientalizada quanto ao que tinha que fazer com o ambiente, a faculdade já havia me proporcionado outras experiências, porque na formação, as professoras pedem projetos voltados a realmente aplicar a prática e de fato para que o projeto aconteça. O que viu na faculdade ela aplica na prática

O que se pratica na faculdade é o que ela aplica na prática e ela percebeu uma ruptura pedagógica e metodológica quanto aos modelos tradicionais de ensino, como vim de um curso com ensino tradicional e me assustou na primeira aula quando a professora questionou porque a sala estava organizada em fileiras e que era para os alunos colocarem em círculo para ocorrer a aula. Os alunos ficaram olhando uns para os outros sem entender

E depois a professora explicou o porquê utilizar aulas em círculo, a questão pedagógica quanto a isso e depois estudamos outros modelos de concepção de aprendizagem e compreendemos e acho que fugimos muito do tradicional. Aprendemos sobre, porque é necessário e ainda se usa o tradicional, mas na faculdade aprendemos a mudar esse caminho, o rumo que estamos vivendo.

Comecei a estagiar em engenharia e trabalhei no comércio exterior e isso me motivou a cursar engenharia, devido a minha facilidade com matemática e física e portanto comecei a estagiar na área e não gostei do ambiente, da sobrecarga em cima de mim e no quarto ano tranquei a faculdade e continuei trabalhando na área, e nesse interim prestei Enem e entrei como Prouni para cursar pedagogia e no segundo ano

fui chamada para trabalhar na escola e desde então sigo na área de pedagogia, fui uma mudança radical.

Quanto as metodologias que ela prefere para que o seu processo de aprendizagem se efetive, ela prefere as que são utilizadas em sua formação, até visando como funciona dentro de sala de aula, porque na escola ela foi procurando fugir do tradicional, porque é complicado em relação aos alunos, é difícil querer inovar porque eles não estão acostumados com isso, e quando a professora traz uma proposta diferente, eles acabam se perdendo, eles não sabem como agir, pois não tem o tradicional e foge do que eles conhecem, mas por minha experiência em sala de aula, acredito que as novas metodologias são muito eficazes e foi uma experiência muito boa passar a trabalhar com elas.

Demorou para nos acostumarmos com os novos formatos no início da faculdade, mas hoje percebo a diferença e acho bem melhor. Quando a professora pediu a primeira vez para colocar a sala em roda, os alunos nem sabiam como agir. Foi complicado de compreender a proposta, pois eu vinha de ensino tradicional ao longo de minha formação no ensino fundamental e médio, e depois do curso de engenharia, então era esquisito no começo, mas funcionou.

Quanto aos cursos de graduação para a formação de professor, se possibilita ao aluno autonomia para desenvolver seu próprio conhecimento, a aluna considera que essa uma questão presente e importante, estão sempre pontuando sobre a autonomia dos alunos, visa essa questão das práticas pedagógicas voltadas para a autonomia dos alunos, uma das coisas que mais fizeram na faculdade foi plano de aula, do primeiro ao último semestre, e as professoras pontuavam sobre a autonomia e isso refletia nos planos de aula, deixar o aluno fazer, aprendendo ao fazer, sendo ele protagonista da própria aprendizagem.

E isso refletia na integração entre teoria e prática no estágio, a aluna refletiu que como ela trabalha na parte da educação integral e ministra aula de musicalização, acho que não pegou tanto da teoria em si, pegou mais partes práticas do que aprendeu no curso, do planejamento e bagagem dos modelos diferentes do tradicional, procurando sempre trazer para as aulas mais de forma mais construtivista, de mais autonomia para o aluno, e ela trouxe isso para o estágio, mencionando questões da psicologia que aprende-se na faculdade em psicologia da aprendizagem, o que faz com que ela percebesse os alunos de outro modo, questões que foram trabalhadas na teoria e quando ela foi estagiar, se deparou com essas questões, até na

diversidade também, quando estudam os transtornos e passa a perceber questões nos alunos que assim ela já tem o know how e percebe que é bom verificar se tem algum diagnóstico, se tem algo, a necessidade de se confrontar com questões nos alunos.

Ela tem formação de musicalização, e fez dois cursos na área, um mais nova para aprendizagem dela mesma e outro quando passou a atuar na área, porque ela acredita que é preciso se aprofundar naquilo se faz.

A experiência no estágio permite que ela tenha uma visão crítica sobre a formação, porque no momento do estágio que os alunos percebem que aprendem tudo lindo na faculdade, um cenário maravilhoso, e o aluno chega na escola acreditando que vai poder mudar tudo, porque aprendem que irão mudar tudo.

Nesse ponto ela destaca que na experiência dela não, pois ela tem bastante autonomia para atuar na escola onde está, mas percebe que as colegas de turma, muitas foram estagiar em escolas particulares, e muitas não tem essa liberdade, por mais que queira. A faculdade quer a mudança, a faculdade está formando alunos para que estes alunos mudem o cenário da educação, mas mesmo com muita força de vontade, ainda falta muito para se atingir esse ideal, porque nem sempre o aluno chega podendo fazer tudo e tem que brigar muito para conseguir levar a prática para dentro das escolas.

Na faculdade, ela destaca que possui contato com metodologias ativas, mencionando que possuem uma sala totalmente voltada para esta parte, não utilizaram muitas vezes porque a faculdade é muito grande e, portanto, era bastante disputado o uso desta sala, mas muitas vezes fizeram aulas em ambientes diversificados, tiveram uma aula diferente no sentido de aprenderem a questão das metodologias ativas, então uma professora que convidou uma pessoa que tem ligação com a google, por conta dos aplicativos, como se trabalha a realidade virtual dentro da sala de aula com os alunos, interessantíssimo para a importância de se falar sobre tecnologia em sala de aula hoje em dia, mas os alunos se esbarram com a questão: quando formos trabalhar, vamos ter como fazer isso com os alunos? E ela coloca esse ponto sobre a questão social, porque é fácil trabalhar quando se tem os recursos, por exemplo em escolas particulares, mas na escola pública seria muito difícil.

Mas no curso de formação, os professores trazem as metodologias ativas, explicam como utilizar, trabalham isso no decorrer do curso, não constantemente, mas está dentro do currículo.

Comentei que em relação as tecnologias, existem muitas ferramentas interessantes de aprendizagem para os alunos, mas os professores esbarram nas questões sociais, pois as escolas mesmo não têm essas ferramentas, não tem condições, não tem internet, não tem a máquina necessária para rodar esses aplicativos.

Sobre como se estabelece o contato com as metodologias ativas e a avaliação destas para a formação inicial, a aluna considera de extrema importância, principalmente em relação a geração dela, que cresceu junto com a tecnologia, que pegou uma época onde ainda não tinham computadores e acesso à internet como hoje, com o surgimento informática no eixo do currículo escolar, a aluna possuía 10 anos, então ela pondera que cresceu junto com a tecnologia, ao mesmo tempo que a tecnologia foi evoluindo, a geração dela evoluiu junto e ela considera isso muito importante hoje para que os professores aprendam que o aluno atual já nasceu com a tecnologia, o que mais se vê são crianças de 2 a 3 anos com celular na mão, e por isso é importante trazer a tecnologia para as práticas de aprendizado, para que os professores consigam reverter o quadro de crianças viciadas em celular, sem consulta a conteúdos relevantes para o aprendizado, trazer a tecnologia como aliada no ensino e não como inimiga da educação, pois muitas vezes se observa proibição de uso do celular em sala de aula por professores, e pensa que os professores precisam aprender a trabalhar junto com a tecnologia e por isso ela acredita que é importante esse contato no curso.

Não somente nas tecnologias, mas em relação a inovação e da mudança, de sair do tradicional, reinventar a educação para que melhore e se consiga uma educação de qualidade para todos.

ANEXO E – Transcrição Aluna 5

Então na verdade eu me formo em abril e é confuso porque como eu sou de EaD eu também entrei em cima da hora na faculdade, havia um plano do Mec para aumentar o tempo de faculdade então só consegui entrar na turma de abril e a minha turma é trimestral. Então o meu semestre começou em abril e eu vou me formar em abril.

Eu já fiz todas as atividades do estágio tudo então é mais uma formalização, eu já terminei todas as atividades do curso, mas finaliza mesmo em abril

Quanto a formação inicial sobre as questões metodológicas e pedagógicas das aulas ministradas no curso de pedagogia, esse curso que eu fiz ele é EaD, a minha opinião sobre o EaD é muito específica porque eu acho que é um método de ensino defasado, precário, e não dá para as pessoas te avaliarem da forma correta. Você é literalmente um número, mas eu também acredito que quem faz a faculdade primeiramente é o aluno.

Então desde que eu comecei a fazer o curso, e eu já tenho faculdade - eu fiz jornalismo presencial, e por conta da faculdade anterior, eu fiz a pós-graduação em Educação Especial junto com período da faculdade.

Então o que eu posso dizer sobre o ter feito uma faculdade anterior presencial e ter feito uma faculdade EaD, para mim é totalmente diferente, as vezes eu nem sentia tanto que eu fazia faculdade, e o que sobressaiu demais foi o primeiro curso. Eu nem sei se isso faz parte da sua avaliação por conta de eu estar falando de uma outra faculdade, mas estou utilizando para fazer uma comparação por conta de que desde o começo eu me comprometi a estagiar.

Então a minha faculdade eu digo que foi feita fora da sala de aula, literalmente, mas fora da plataforma porque desde o começo eu fiz o estágio em escola particular e depois eu fui para uma filantrópica e depois eu entrei numa da prefeitura, então a minha faculdade foi essa.

O que eu acho que poderia ser melhor na metodologia que você fala é ser criado mais como se fosse único, os alunos serem mais acolhidos por quê é cada um por si, faz parte da faculdade, não estamos mais na escola para o professor tomar conta dos alunos, mas eu acho que é muito ctrl C ctrl V, por exemplo, são milhares e milhares de pessoas assistindo uma mesma aula, uma mesma aula, sendo que nós como pedagogos, a gente sabe que nem existe isso né, a gente tem que preparar

uma aula de acordo com aquele nicho que está trabalhando, aquelas pessoas muito específicas.

Não, a minha aula era para mim, para quem estava, sei lá, no sul do país, no Norte, no Nordeste, pois qualquer pessoa pode fazer a faculdade aqui. Então, poderia ter sido mais bem trabalhada, porém a gente conseguiu ter conteúdo de filósofos, conseguimos ver algumas práticas de ensino. Foi uma porcaria? Não foi, mas eu acho que precisaria ter um conteúdo mais direcionado de acordo com a especificidade da turma, e na verdade a turma é enorme.

É muito voltado para o EaD mesmo, para mim é muito diferente, apesar de que me deu uma oportunidade muito grande porque o valor de uma faculdade presencial hoje em dia estava inviável para mim e eu já tinha feito uma, fora o tempo que eu gastei, tudo mais, a gente está falando pedagogicamente.

Quanto a ruptura metodológica e pedagógica, ao longo do curso, quanto aos modelos tradicionais de educação eu acho que sim, e se for para ser mais específica, dentro de um tema muito específico, foi a valorização das diferenças. Eu tenho certeza que foi um tema que de certa forma foi muito trabalhado, de uma forma até exagerada porque muitas matérias retratavam sobre a mesma coisa, então como a gente tem que valorizar as diferenças e como a gente tem que abordar esse tema em sala de, isso eu tenho certeza que sim, por exemplo o professor formado, e eu mesma na escola em que eu trabalho, em que eu faço estágio, de todos, o pessoal lá é muito velho, somente somos eu e mais uma professora de 36 anos de idade e o resto é a galera que vai aposentar mesmo, são bem tradicionais lá.

Com certeza o que eles tiveram na época deles, se é que eles fizeram faculdade né, porque muitos ali fizeram magistério, é muito antigo mesmo o pessoal, então com certeza eles não viram nada disso. Então a ruptura para mim lógico que é positivo, é importante a gente aprender sobre isso, a gente notar o quanto dar um direcionamento para esse tema que está em alta, porém, que é até demais. Acredito que a gente poderia ter dado atenção a outras coisas e foi dada mais atenção a isso, que é um tema muito novo, que não foi falado em outros tempos para pessoas que fizeram faculdade ou que fizeram magistério nesse outro tempo.

Quanto à forma de abordagem desse tema na faculdade, quanto a ser mais atual hoje, as mais inovadoras, quanto as metodologias utilizadas para os professores trazerem esse tema, é adotado o método mais tradicional mesmo. Cada um foi abordando os temas na sua disciplina, mas traziam de forma tradicional com

comentários. Sinceramente, coisas que a gente nem precisava estudar, que é óbvio, a gente sabe como tem que aplicar e não pode passar por cima, então não, não teve nenhuma coisa revolucionária na aplicação desse tema, não houve nem apresentação de projeto, nenhum jogo nem aplicativo, foi mesmo aquela leitura e resposta. Aulinha, vídeo aula, apostilinha e questão.

Dentre as metodologias que são utilizadas no curso, eu prefiro um pouco de tudo porque eu não largo mão da cópia, porque é muita coisa que falam sobre o novo ensino, e que não pode dar cópia para o aluno. Esse lance do professor regente também, é arcaico, e eu ainda acredito que tudo isso ainda pode ser utilizado e tem sim muitos benefícios. O exemplo sou eu, minha irmã, minha mãe, a gente foi ensinada dessa forma e está aqui, a gente tem conhecimento, tem capacidade de conversar, de fazer uma faculdade, um outro curso.

Lógico, a gente tá numa era totalmente tecnológica e eu trabalho numa escola que é totalmente arcaica. No ano de 2020, nós recebemos lousa digital, uma estudeoteca, mas, por conta da pandemia, nem fui para a sala de aula. A gente ficou muito no método remoto, mas imagina, poderia explorar aquilo porque tudo o que a gente pode fazer em sala de aula, a gente também pode aplicar nesses recursos. Então sim, a gente pode usar e deve usar esses recursos tecnológicos. Que bom que o Governo está investindo nisso. Aos Trancos e Barrancos a gente sabe que ainda tem muito que batalhar, eu acho sim que a gente tem que investir o uso de tablets, da lousa digital, do computador e não só isso, tentar fazer atividades mais lúdicas que também eram utilizadas antigamente, materiais lúdicos, jogos. Não só o arcaico e também o que o mundo está dando para a gente, pois hoje ninguém sai do computador e do celular, então vamos usar isso de uma forma produtiva para o nosso benefício.

Então eu acredito que tem que ser uma mescla dos dois métodos: o arcaico e o inovador, é uma mescla, eu não abandono sala de aula e não abandono uma lousa, eu nem vejo como que uma criança aprende sem sala. Agora tem as escolas construtivistas, eu não acredito nesse método, mas é uma questão de opinião. Eu acho que é uma mescla mesmo, meio a meio.

Eu acho que quem desenvolveu a minha autonomia foram os meus estágios, eu não acho que existe muita autonomia porque um dos artifícios dos cursos da plataforma é o tal do fórum, só que o fórum é uma coisa assim tão informal, você fala ali, mas são 500 milhões de mensagens e o professor, às vezes, não tem condições

de responder tudo, ele responde uma ou outra e ele também não vai ficar lendo as 500 milhões de mensagens

E ainda tem a web aula, que é uma aula para a prova do bimestre, ao vivo, que você também não pode interagir muito, então eu não acho que isso dá autonomia. Dá autonomia do que? De ler e escrever o que você assistiu na aula?

É o que eu falo, nada é em vão, nada que você faz é em vão. Eu não vou falar que é uma porcaria, é uma faculdade que me fez crescer, porém não posso dizer que isso gera autonomia pois eu acho que poderia ser uma coisa muito mais interativa

E volto a dizer que, se fosse um grupo menor de pessoas, teria total chance do professor ter esse cuidado de falar com um aluno, de conhecer e como a gente faz em sala de aula, a gente explora aquela qualidade do aluno, aquele potencial que ele tem, o que é descobrir, estudar e lá a gente não tem uma coisa desse tipo, o máximo que tem é o TCC, que eles corrigem e eu nem sei como é corrigido também.

Hoje em dia a gente vê tanta gente vendendo TCC, o meu grupo da faculdade de Facebook é só venda, ninguém ali interage com nada, só venda de TCC, então eu nem sei e não tive interação com o orientador do curso de graduação, não sei nem quem é.

Eu fiz o que estava lá escrito na plataforma e enviei, mas eu não tive nenhum acompanhamento e ali eles colocam a norma, mas em nenhum momento eu falei com orientador e não teve apresentação, foi só somente entrega por conta da pandemia este semestre. E parece que tinha um tal de Cobric.

É muito mais autonomia nos meus estágios, autonomia em todos os estágios que eu passei. Teve um que eu fiz em uma escola particular que eu saí exatamente porque eu não tinha autonomia nenhuma e depois que eu saí, atuei e nem me enxergo como estagiária de verdade, me enxergo como professora, por exemplo, trabalho como mediadora e faço exatamente o mesmo trabalho de mediadora, só que é um contrato de estágio numa escola pública.

E o estágio me deu autonomia para buscar meu próprio conhecimento. Eu sou total grata ao meu estágio, a todo mundo que apareceu ali, todo mundo me ajudou de verdade e é muito bom você ter um cargo como o meu de mediadora, porém, eu sempre tinha os meus mimos de estagiária, eu tinha o direito de falar “não sei, me ajuda”. Não que os outros não tinham, mas o estagiário tem um direcionamento mais específico, principalmente com a minha gestora e até chegar na sala, em que eu precisava ter uma tutora, e eu tive uma tutora, ela brinca que é tutora, mas na verdade

é outro nome, e essa tutora foi totalmente empenhada em me ajudar, então eu tinha total liberdade para trabalhar do jeito que eu achava legal e eu tinha total abertura para chorar se eu tivesse dúvida, se eu tivesse dificuldade, podia falar “não, eu não estou entendendo, vamos ver junto aqui o que que é melhor e o que que não é” e eu era muito ouvida, não tenho o que reclamar e eu cresci total com isso, que me fez me tornar professora.

E eu sempre fico me perguntando “como que alguém faz essa faculdade sem passar pelo que eu passei?” Porque é muito único, muito único mesmo, não tem comparação.

Como eu falei, praticamente eu me formei o ano passado, faltam só algumas coisinhas, faltavam dois estágios e eu até poderia ter entregado na minha escola, só que esse estágio teve que ser transferido para um estudo de caso.

Eu nem levei para minha escola porque ficar nesse vai e vem de pandemia, tem aquela burocracia de entrega na escola, carimba, escaneia, tem para fazer o estudo de caso que é muito mais fácil, mas eu questiono: isso pode substituir o estágio? Gente, não pode, entendeu?

Eu tenho total consciência que eu estagiei e eu faço estágio há três anos, então eu não preciso provar isso e eu tenho provas, até para não ter que ficar nessa burocracia de assinar tudo de casa e eu fico imaginando essa galera que muitos não fazem né, pedem só para a escola assinar, o que é algo muito normal. E já começa com esse estágio que ocorre em duas a três semanas e a pessoa não faz nem as duas ou três semanas, ela manda a escola assinar e agora nem isso é obrigatório porque virou um relatório. Então aprende? Não aprende, não aprende e às vezes a gente fala né, professor tem que preparar aula, tem que saber como aplicar, a gente está lendo teoria, o que cada filósofo pensa. Mas aí, na prática é você lidar com um monte de criancinha diferente, que cada uma tem uma historinha para contar, não dá para pensar aqui “ah vou fazer faculdade, pronto, estou pronta” porque chega no mercado de trabalho e quebra as pernas.

A integração entre teoria e prática para mim é no estágio. Eu fiz um TCC, que foi sobre o método da Maria Montessori, e a gente acaba lendo Piaget, Paulo Freire, então eu acho que foi mais conversando com alguns professores, porque como eu sou mediadora junto com uma professora dentro da sala de aula mas, conversando com a professora, e ela tem mais um nível arcaico, mas eu acho que foi muito bom

porque nós chegávamos juntas a uma conclusão e ela me ouvia muito, apesar dela ser uma professora arcaica, e a gente mesclava como que eu aprendi na faculdade.

E aí existe a tentativa e erro e a gente tenta, tenta, por uma maneira mais lúdica, a gente tenta pelo papel e caneta, a gente tenta com auxílio de um método de educação mais especializado, que é com uma psicopedagoga lá da escola. E a gente conta com tudo isso.

Como que a gente faz a integração entre a teoria à prática? Por tentativa e erro dos métodos, tentando chegar perto do que aquele método pede para uma criança. E a escola pública não é uma escola engessada, não como uma escola construtivista que é aquilo e aquilo mesmo.

Na escola pública a gente tem que desbravar, pois os recursos são poucos, então resumindo, por tentativa e erro, é preciso analisar o perfil da criança e ver qual método que se adapta mais a ela. E eu trabalhava muito com criança especial, e com as minhas crianças eu tinha mais deficiente intelectual, autismo leve, Síndrome de Down, hiperativo, enfim, mil problemas na sala de aula, então a gente dá uma revisada porque é pesada a carga.

No caso do trabalho com as crianças com deficiência, quem elaborava, éramos eu e a professora regular, principalmente na época do ensino remoto, que ela ficou muito atarefada então eu assumi o papel para a sala, mas nós duas, a gente se auxiliava.

Resumidamente quem me transformou como profissional foi o estágio mesmo, não posso nem dizer que a faculdade, foi primordialmente o estágio.

Eu não tive contato e nem teve nas aulas nenhum tipo de metodologia ativa Metodologia ativa seriam o que? Os recursos?

Para mim, é a plataforma, você tem acesso às aulas, o estudo de caso que foi substituindo o estágio, aulas, web aula, que é uma aula ao vivo que é uma vez por bimestre como pré prova e foi basicamente isso, não tem mais nada a acrescentar, e os fóruns e não teve mais nada. Como a gente foi seguindo um contato mais individual, por exemplo, às vezes eu tenho um probleminha com uma matéria que eu já tinha feito e aí você fala com tutora, coordenadora, mas demora muito tempo e nem vale a pena você ficar se exaustando para fazer uma pergunta corriqueira, é mais fácil você ir até internet e caçar o que você quer porque é muita demora para responder.

Uma coisa que eu via quando eu estagiei na minha outra escola é que tinham muitas pessoas jovens, diferente da minha escola atual, que sou somente eu de

estagiária. Mas esse projeto foi aprovado só uma vez e entramos eu e mais seis, então todo município só tinha 7 estagiários e quando eu tive essa vivência de fazer o estágio com outras meninas, eu via muita diferença de fazer uma faculdade.

Porque é tão difícil uma faculdade hoje, você tem que desembolsar o que, uns mil reais, uma faculdade presencial que tem, imagina você ter oportunidade de fazer uma faculdade.

O que é um EaD? É lógico que você vai dar um super valor, vai agarrar aquilo com unhas e dentes e vai achar aquilo maravilhoso, é uma oportunidade que você nunca teve.

Então eu via muita diferença, se você for perguntar para uma pessoa que nunca fez e que está fazendo EaD, e eu já tive a condição de estar numa sala de aula e fazer a faculdade presencial particular, então eu acho que isso é o que mais diferença.

E as estagiárias reclamavam muito que estava muito difícil a faculdade e eu questionava: “Gente, que isso? Que dificuldade é essa?” Não tem nada e elas fazem um drama. A minha mãe também chegou a fazer a pedagogia e na universidade que ela fez o pessoal não sabia nem escrever, como tinha muita dissertação, o pessoal que não sabe nem escrever, e aí você vai perguntar para essa pessoa o que que ela acha da faculdade, ela vai achar fantástica, porque ela teve a oportunidade de ter um diploma, só que de uma faculdade que com certeza não fez um estágio, não fez nada, nem TCC.

É por isso que eu digo, a minha experiência enquanto estagiária foi maravilhosa, foi o que fez eu me sentir pronta, me sentir feliz de ter concluído a faculdade.