

PUCRS

ESCOLA DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

DAIANE MODELSKI

**ESPAÇOS DE EXPERIMENTAÇÃO DE FORMAÇÃO DOCENTE: uma experiência  
de migração emergencial do ensino presencial ao remoto**

Porto Alegre  
2021

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica  
do Rio Grande do Sul

ESCOLA DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

DAIANE MODELSKI

**ESPAÇOS DE EXPERIMENTAÇÃO DE FORMAÇÃO DOCENTE: uma experiência de  
migração emergencial do ensino presencial ao remoto**

Porto Alegre  
2021

**DAIANE MODELSKI**

**ESPAÇOS DE EXPERIMENTAÇÃO DE FORMAÇÃO DOCENTE: uma experiência  
de migração emergencial do ensino presencial ao remoto**

Tese apresentada como requisito final para a obtenção do grau de Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Área de concentração: Formação,  
Políticas e Práticas em Educação

Orientadora: Profa. Dra. Lucia Maria Martins Giraffa

Porto Alegre

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

M689 Modelski, Daiane

Espaços de experimentação de formação docente: uma experimentação de migração emergencial do ensino presencial ao remoto / Daiane Modelski. – Porto Alegre, 2021. 149 f.

Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS, 2021.

Orientadora: Profa. Dra. Lucia Maria Martins Giraffa

1. Formação Docente 2. Educação Digital 3. Espaços de experimentação 4. Contexto Pandêmico 5. Cibercultura I. Giraffa, Lucia Maria Martins II. Título

CDD: 370.71

---

Bibliotecária responsável:

Marisa Fernanda Miguellis CRB 10/1241

**DAIANE MODELSKI**

**ESPAÇOS DE EXPERIMENTAÇÃO DE FORMAÇÃO DOCENTE : uma  
experiência de migração emergencial do ensino presencial ao remoto**

Tese apresentada como requisito final para a obtenção do grau de Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Área de concentração: Formação, Políticas e Práticas em Educação

Aprovada em: 26 de março de 2021.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Orientadora Profa. Dra. Lucia Maria Martins Giraffa – PUCRS

---

Profa. Dra. Adriana Justin Cerveira Kampff– PUCRS

---

Profa. Dra. Marlise Geller– Externa ao programa - ULBRA

---

Profa. Dra. Pricila Kohls dos Santos – Externa ao programa - UCB

PORTO ALEGRE

2021

## **Sementes de Vida**

Em muitos dias de ócio lamentei o tempo perdido.

Mas ele não foi de todo perdido.

O Senhor guardou em suas mãos cada instante da minha vida.

Escondido no coração das coisas, ele estava alimentando as sementes

para que sejam rebentos os botões, para que sejam flores

e amadurecendo as flores para que sejam frutos.

Eu dormia cansado no meu leito, indolente,

julgando que todo o trabalho tivesse cessado,

acordei de manhã e encontrei repleto de milhares de flores

o meu jardim.

*Rabindranath Tagore*

## AGRADECIMENTOS

Meus primeiros agradecimentos são para a escola na qual a pesquisa foi realizada, pois o diretor oportunizou que este estudo acontecesse em um momento pandêmico de muitas incertezas. Serei sempre grata pela acolhida e pela confiança!

Agradeço de forma muito especial à minha orientadora Profa. Dra. Lúcia Maria Martins Giraffa pelas incansáveis revisões, pelas palavras de incentivo e, principalmente, por acreditar no meu trabalho. Agradeço pela sensibilidade nos momentos difíceis e pelas oportunidades de evoluir como pessoa e como profissional. Sempre serás minha referência e minha mentora!! Muito obrigada pela parceria!

À minha família, meu pai David J. Modelski (*in memoriam*), à minha mãe Maria G. Modelski e meu irmão Vanderlei Modelski, bases da minha vida, meu eterno agradecimento. Sempre acreditaram, apoiaram e confiaram nos meus sonhos.

Ao meu amor, Márcio André Reis Silveira, pelo carinho, pela compreensão, pela paciência e pelo incentivo. Obrigada por cuidar de tudo, principalmente da nossa casa, para que eu pudesse chegar até aqui!!!

Aos meus sogros, Silveira e Rosália, pela compreensão, pelo cuidado e pelo carinho.

Às minhas amigas e colegas (Ângela, Isabel, Viviane, Vanderleia, Carina, Paulinha, Juli, Fran e Sandrinha) pelo carinho, pela parceria, pela escuta, pelo apoio e por terem sido tão atenciosas em toda a minha trajetória.

A Deus que me deu o dom da vida. Obrigada por colocar em meu caminho pessoas que fortalecem minha caminhada.

Aos que não nomeei, mas que de alguma maneira participaram desta caminhada, *muito obrigada!*

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

## RESUMO

O contexto contemporâneo, especialmente o estabelecido pela pandemia COVID-19, gerou diversas emergências e desafios para o ecossistema educacional, especialmente no tocante à formação docente continuada. Vive-se em um mundo digital, estabeleceu-se uma cultura digital e, por conseguinte, consolida-se a indispensabilidade de uma educação digital. Logo, um problema que se faz emergente é auxiliar docentes que atuam em instituições educacionais a desenvolverem essas novas competências associadas à inteligência digital. E, para tal, são necessários espaços para formação docente em diferentes formatos, gerando assim mais um desafio/oportunidade para os gestores que atuam em instituições de educação básica melhorarem a formação dos seus alunos e impulsionarem o processo de inovação escolar. A formação docente continuada ocorre de formas distintas, conforme a proposta pedagógica de cada instituição. No entanto, se essa formação for entendida como um espaço de experimentação, como proposto neste estudo, é permitido o pensar estratégico como, por exemplo, espaços planejados que possibilitem a implementação de propostas metodológicas pilotos e o compartilhamento de experiências. Desse modo, considerando esse contexto, esta pesquisa buscou responder à seguinte questão: “Que ações devem ser estrategicamente consideradas pela Escola para criar e estabelecer espaços de experimentação pedagógica, a fim de auxiliar docentes a criarem/testarem práticas pedagógicas, considerando a migração do ensino presencial para ensino remoto? Sob essa ótica, esta investigação se caracteriza como abordagem qualitativa, usando como procedimento a da pesquisa-ação, sendo essa realizada em narrativa da pesquisadora, identificando elementos essenciais no processo de formação docente continuada em serviço. Os sujeitos foram professores do Fundamental II e Ensino Médio de uma Escola de educação básica privada do município de Porto Alegre, a qual busca implantar mudanças no âmbito das práticas pedagógicas inovadoras. Como resultado principal desta investigação, são fornecidos elementos relacionados ao planejamento e a organização para elaboração de estruturas de referências na formação docente continuada que permitam fomentar o desenvolvimento de competências relacionadas à docência no contexto da cibercultura.

**PALAVRAS- CHAVE:** Formação Docente. Educação Digital. Espaços de Experimentação. Contexto pandêmico. Cibercultura.



## ABSTRACT

The contemporary, specially the COVID-19 pandemy context, has generated several emergencies and challenges for the educational ecosystem, especially about continuing teacher education. We live in a digital world, with a digital culture established, and digital education is needed. Therefore, the emerging problem is to assist teachers who work in educational institutions, to develop these new skills associated with digital intelligence. Moreover, we need teacher education spaces in different formats, thus creating another challenge/opportunity for managers who work in primary education institutions to improve their students' training and boost the school innovation process. Continuing teacher education takes place in different ways, according to the pedagogical proposal of each institution. However, if we consider it as a space for experimentation, as proposed in this study, it allows strategic thinking as, for example, planned spaces that allow the implementation of pilot methodological proposals and the sharing of experiences. In this context, this research sought to answer the following question: "What actions should be strategically considered, by the School, to create and establish pedagogical experimentation spaces in order to assist teachers to create/test pedagogical practices from face2face to remote classes? The investigation is characterized as a qualitative approach, using action research as a procedure, which is carried out in the researcher's narrative, identifying essential elements in continuing teacher education in service. The subjects were Elementary School and High School teachers from a private primary education school in Porto Alegre, which seeks to implement changes in the scope of innovative pedagogical practices. As the main result of this investigation, we provide elements for elaborating reference structures in continuing teacher education that foster the development of skills related to teaching in the context of cyberculture.

**Keywords:** Teacher Education. Digital Education. Higher Education Experimental Spaces. Pandemic context. Cyberculture.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - <i>Print screen</i> do resultado do Portal de Periódicos da CAPES .....	37
Figura 2 - <i>Print screen</i> do resultado da BDTD .....	38
Figura 3 - <i>Print screen</i> do resultado do Scielo .....	38
Figura 4 - <i>Print screen</i> do resultado do ERIC .....	39
Figura 5 - <i>Print screen</i> do resultado do Scopus.....	39
Figura 6 - Fluxo da aplicação dos critérios de inclusão e exclusão .....	40
Figura 7 - Nuvem de palavras com os autores .....	53
Figura 8 - Organização da pesquisa .....	70
Figura 9 - Resultado da avaliação do SIPESQ.....	77
Figura 10 - Etapas da pesquisa-ação.....	78
Figura 11 – Elementos estruturantes dos EEP .....	79
Figura 12 - Questionário autoavaliação – estudante .....	89
Figura 13 - Vídeos tutoriais .....	97
Figura 14 - Mensagem grupo do WhatsApp.....	99
Figura 15 - Modelo de correlação de Competências .....	105

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Organização da revisão sistemática da literatura .....	32
Quadro 2 – Estratégias de seleção .....	35
Quadro 3 - Questões de pesquisa da RSL.....	36
Quadro 4 - Critérios de inclusão e exclusão .....	40
Quadro 5 - Critérios de avaliação de qualidade para o escopo do estudo.....	42
Quadro 6 - Resultado da RSL.....	46
Quadro 7 - Proposta metodológica dos estudos selecionados .....	52
Quadro 8 - Relação do foco da pesquisa e as categorias .....	81
Quadro 9 - Resumo das Categorias.....	82
Quadro 10 - Relatos dos estudantes referentes às práticas pedagógicas .....	90
Quadro 11 - Cronograma das reuniões pedagógicas do 1º semestre .....	93
Quadro 12 - Horário de aula Anos Finais EF e Ensino Médio .....	95

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Compartilhamento de experiências docente (%).....	114
Gráfico 2 – Exploram possibilidades didáticas (%).....	115
Gráfico 3 - Exploram possibilidades metodológicas (%).....	115

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Identificação de publicações candidatas por base de dados .....	37
Tabela 2 - Estudos primários selecionados na fase 2 .....	41
Tabela 3 - Resultado da avaliação da qualidade para escopo do estudo .....	43
Tabela 4 - Estudos selecionados para RSL .....	44
Tabela 5 - Perfil dos participantes da pesquisa-ação .....	85

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ATD - Análise Textual Discursiva

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAPES/PROEX - Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares

CE - Critérios de Exclusão

CI - Critérios de Inclusão

CHA – Conhecimentos, Habilidades e Atitudes

CNS - Conselho Nacional de Saúde

CEP – Comitê de Ética na Pesquisa

EaD – Educação Aberta e a Distância

EEP - Espaços de Experimentação Pedagógica

EF – Ensino Fundamental

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

ERIC - Education Resources Information Center

GTPA - Grupo de Trabalho sobre a Pedagogia para a Autonomia

IES - Instituições de Ensino Superior

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PPGEDU - Programa de Pós-Graduação em Educação

PROACAD - Pró-Reitoria Acadêmica

PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

QA – Critérios de Avaliação

QPR – Questão de pesquisa da RSL

RS – Rio Grande do Sul

RSL - Revisão Sistemática da Literatura

SciELO - Biblioteca Eletrônica Científica Online

SIPESQ - Sistema de Pesquisas da PUCRS

TCLE - Termo de Consentimento Livre Esclarecido

TD – Tecnologia Digital

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

TRUVIC - Transformative University of Victoria

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
1.1 QUESTÃO NORTEADORA.....	29
1.2 OBJETIVO GERAL .....	29
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>32</b>
2.1.1 QPR1 – organização dos espaços de formação docente.....	46
2.1.2 QPR2 – características das investigações .....	50
2.1.3 QPR3 – escala ou número de participantes .....	50
2.1.4 QPR4 – os espaços de formação docente .....	50
2.1.5 QPR5 – segmento acadêmico das pesquisas .....	51
2.1.6 QPR6 - propostas metodológicas .....	51
2.1.7 QPR7 - conceito de inovação no ensino .....	52
2.2 TECNOLOGIAS DIGITAIS E INOVAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA .....	53
2.3 CONTEXTOS DE MUDANÇAS E IMPACTOS NA GESTÃO EDUCACIONAL ...	64
<b>3 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA.....</b>	<b>70</b>
3.1 AJUSTE DE ROTA .....	74
3.2 PROCEDIMENTOS ÉTICOS DA PESQUISA .....	76
3.3 RECURSOS.....	77
3.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	78
<b>3.4.1 Métodos de Análise de Dados.....</b>	<b>79</b>
<b>3.4.2 Análise Textual Discursiva .....</b>	<b>80</b>
<b>4 ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS .....</b>	<b>84</b>
4.1 DIAGNÓSTICO – IMPLEMENTAÇÃO DOS ESPAÇOS DE EXPERIMENTAÇÃO PEDAGÓGICA.....	84
4.2 AÇÕES – O PROCESSO DE MUDANÇA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ...	94
4.3 AVALIAÇÃO – ANÁLISE DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DOS ESPAÇOS DE EXPERIMENTAÇÃO PEDAGÓGICA.....	108
4.4 REFLEXÃO – APRENDIZAGENS E OPORTUNIDADES DE AJUSTES DE ROTA .....	116
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>120</b>
<b>5.1 LIMITAÇÕES E TRABALHOS FUTUROS .....</b>	<b>124</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>127</b>



<b>APÊNDICE A: DETALHAMENTO DAS PUBLICAÇÕES INCLUÍDAS NA ETAPA DE CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO .....</b>	<b>132</b>
<b>APÊNDICE B: DETALHAMENTO DAS PUBLICAÇÕES SELECIONADAS NA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA .....</b>	<b>135</b>
<b>APÊNDICE C – MODELO DE CARTA DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL .....</b>	<b>138</b>
<b>APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>139</b>
<b>APÊNDICE E – INSTRUMENTO DE PRODUÇÃO DE DADOS QUESTIONÁRIO</b>	<b>140</b>
<b>APÊNDICE F – RESULTADO QUANTITATIVO DO QUESTIONÁRIO .....</b>	<b>145</b>
<b>APÊNDICE G – MODELO DE ROTEIRO DE ESTUDOS DOMICILIARES.....</b>	<b>146</b>
<b>APÊNDICE H – PUBLICAÇÕES: RESULTADOS PARCIAIS.....</b>	<b>149</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Tendo em vista os estudos realizados na dissertação de mestrado, na qual foi desenvolvido o tema *Competências docentes relacionadas ao uso pedagógico de Tecnologias Digitais: um estudo envolvendo disciplinas semipresenciais*, optou-se no doutorado por aprofundar as discussões sobre o desenvolvimento de competências no âmbito da formação docente continuada em serviço, trazendo os aspectos dos espaços de experimentação para a promoção de práticas criativas e inovadoras como mote para reflexão.

Nesse sentido, é importante destacar que o termo “espaços de experimentação pedagógica” foi cunhado por ocasião da análise de produção de dados produzidos na dissertação de mestrado da autora (MODELSKI, 2015), quando os sujeitos entrevistados relatavam suas práticas pedagógicas, ou seja, as ações desenvolvidas pelos docentes para compor seus processos de ensinar. Naquele momento, a investigação visava identificar competências relacionadas ao uso pedagógico de tecnologias digitais que resultavam, na perspectiva dos estudantes, em boas práticas ou boas aulas.

Nesse contexto, os docentes entrevistados destacaram que as estratégias desenvolvidas que repercutiram em boas aulas foram resultado de conversas com colegas tomando um cafezinho no bar, nas rodas de conversas nos intervalos na sala dos professores, entre outros espaços. Por outro lado, quando questionados se as formações ofertadas pela instituição contribuíram para a melhorar as estratégias de ensino, curiosamente, esses professores relaram que não. Destacaram, nesse caso, que as formações abordavam temáticas interessantes, mas que, no momento de realizar a transposição para a prática, sentiam-se sozinhos e sem referências para conversar ou compartilhar possibilidades.

Seguramente, esse foi o aspecto que mais chamou atenção: o compartilhamento de experiências. Ou seja, evidenciou-se que as socializações das estratégias, dos recursos e das metodologias entre pares possibilitaram reflexões sobre a ação docente e, conseqüentemente, mudanças nas práticas pedagógicas. Sob essa ótica, os espaços que permitem encontros para compartilhar experiências foram intitulados de “espaços de experimentação pedagógica”, ou seja, um formato de formação docente continuada e contínua para além dos formatos dos programas tradicionais de educação continuada.

Dessa forma, entendem-se como *espaços de experimentação pedagógica* (EEP) os espaços estrategicamente pensados para que os docentes possam se encontrar, a fim de compartilhar experiências, testar e aprender recursos, apresentar ideias, entre outras possibilidades. Esses espaços podem ser físicos e virtuais, desde que permitam que o docente tenha liberdade, isto é, tenha voz para colocar suas dúvidas, suas expectativas e suas necessidades. Cabe destacar que os processos e estratégias tradicionalmente usados nas escolas são considerados aqui como EEP. Busca-se, portanto, ampliar o conceito no intuito de incorporar flexibilidade e ofertar protagonismos às iniciativas emergentes dos docentes. Talvez resida aí um aspecto que fomenta a inovação: a possibilidade de testar, criar, errar, depurar e vivenciar perspectivas criadas de forma individual ou coletiva. Deseja-se, assim, que o docente se comporte como ele espera que seus alunos o façam: seja curioso, apaixonado pelos problemas e não focado em uma solução condicionada pela bagagem que já possui.

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

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

No entanto, ao longo do ano letivo o processo formativo precisa continuar acontecendo, e os espaços de experimentação pedagógica se tornam essenciais para que o desenvolvimento de competências relacionadas à docência possa ter

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

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

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

Assim, o processo de aprendizagem envolve um contínuo processo de reflexão, ou seja, de acordo com Perrenoud (2002), o desenvolvimento de competências exige um alto nível de elaboração mental, uma vez que, muitas vezes, as situações criadas na sala de aula promovem a mera reprodução de conteúdo e não uma verdadeira aprendizagem. O que o autor propõe, portanto, é uma reflexão sobre a própria forma de aprender para, então, desenvolver uma nova atitude interna diante do que está sendo vivido.

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

O conceito de competência é polissêmico e ancorado em concepções de educação. Nos últimos anos intensificou-se a preocupação com a qualidade da educação no mundo inteiro, evidenciando-se uma crescente busca de novas formas de estruturar os currículos e os sistemas educacionais, metodologias que potencializem os processos de ensino e de aprendizagem e caminhos formativos para organizar de forma significativa a formação docente continuada em serviço.

Nesse sentido, movimentos internacionais apontando competências básicas para o currículo escolar começaram a ganhar destaque e, a partir do Projeto DeSeCo (Definição e Seleção de Competências-Chave), de 2003, países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), começaram a reformular o currículo escolar e a organizar o sistema avaliativo pautados no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, denominado PISA<sup>1</sup>, o qual está estruturado em torno do conceito de competências.

Allessandrini (2002) afirma que competência representa o resultado do diálogo entre habilidades e aptidões desenvolvidas pelo indivíduo. Já Moya (2008) entende as competências como algo singular de cada indivíduo, ou seja, o modo como cada indivíduo se relaciona e utiliza os recursos pessoais para lidar com situações complexas da vida. Da mesma forma, Gómez (2015) propõe entender o conceito de competência como sistemas complexos, pessoais, de compreensão e de atuação das pessoas com o cenário em que habitam, tanto na vida pessoal e social como na profissional. Ainda, segundo o autor, a pessoa competente precisa mobilizar seus saberes para ser capaz de desenvolver os seguintes processos diante das situações problemáticas nas quais se encontra:

- análise e diagnóstico de forma compreensiva;
- elaboração e planejamento adequado para as intervenções;

---

<sup>1</sup> Tradução de *Programme for International Student Assessment*: é um estudo comparativo internacional, realizado a cada três anos pela OCDE. “O Pisa oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, vinculando dados sobre seus *backgrounds* e suas atitudes em relação à aprendizagem e também aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola. [...] Os resultados do Pisa permitem que cada país avalie os conhecimentos e as habilidades dos seus estudantes em comparação com os de outros países, aprenda com as políticas e práticas aplicadas em outros lugares, bem como formule suas políticas e programas educacionais, visando a melhorias na qualidade e na equidade dos resultados de aprendizagem [...]. O Pisa avalia três domínios – leitura, matemática e ciências – em todos os ciclos ou edições. A cada edição é avaliado um domínio principal, o que significa que os estudantes respondem a um maior número de itens no teste dessa área do conhecimento e que os questionários se concentram na coleta de informações relacionadas à aprendizagem desse domínio. A pesquisa também avalia outros domínios, chamados inovadores, como Letramento Financeiro e Competência Global”. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa>. Acesso em: 27 set. 2020.

- atuação flexível, sensível, criativa e adaptativa; e
- avaliação reflexiva de processos e resultados, bem como formulação de propostas de melhoria.

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

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

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

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

Sobretudo, os modelos e as estruturas mentais estão organizadas a partir das experiências de aprendizagens. Logo, para introduzir uma mudança na forma como se concebe o conhecimento, é necessário oportunizar situações complexas para a desconstrução e a construção de novos significados. Desse modo, Lakoff (2011)

destaca que cada pessoa constrói as suas próprias representações, os seus próprios conceitos, dependendo do significado que eles têm para os seus interesses e propósitos.

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

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

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

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

Assim, o professor que permanece em constante processo de formação desenvolve a competência *Fluência Digital*, por exemplo, pela internalização da

cultura de uso e por acompanhar os avanços tecnológicos no mundo (GABRIEL, 2013; KENSKI, 2012). As condições para que os processos de ensino e de aprendizagem ocorram são pensadas e executadas pelo professor, logo, os seus conhecimentos, as suas habilidades e suas atitudes interferem diretamente nesse processo.

Cabe, portanto, à equipe gestora (a qual planeja a formação docente em serviço, o entendimento do problema e suas implicações) provocar, intencionalmente, reflexões e compartilhamento de experiências que contribuam para ampliar as possibilidades didáticas e, conseqüentemente, o desenvolvimento de novas competências docentes. O desafio, nesse caso, volta-se ao desenvolvimento de competências de quem planeja as formações docentes de uma Instituição. Nesse contexto, Vasconcellos (2010) lembra que é fundamental conhecer o que se planeja, para que as tomadas de decisões sejam pautadas em ações estrategicamente pensadas.

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

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

As autoras Martins e Giraffa (2020a, 2020b) salientam que, para construir o conceito das práticas pedagógicas remixadas, deve-se considerar o alinhamento das estratégias pedagógicas com as oportunidades geradas pela cultura digital e, para tal, é importante a experimentação. Cabe destacar que, ao se referir aqui à



experimentação, defende-se a possibilidade do erro como elemento importante de aprendizagem, não apenas para os discentes, mas também para os docentes. Já a tradição de aplicar estratégias pedagógicas amplamente consolidadas, evitando acontecer eventuais “efeitos prejudiciais” à aprendizagem dos alunos ou sistemas engessados que adotam rigoroso planejamento para condução das aulas, soa alguns dos fatores que impedem a cultura da experimentação como prática para inovação.

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

Muitas escolas utilizam sistemas de ensino e/ou plataformas digitais como apoio ao ensino presencial com materiais didáticos, recursos interativos, simuladores, entre outras possibilidades para potencializar a aprendizagem. Nesta perspectiva, é preciso oportunizar espaços formativos com estruturas e formatos distintos para que o corpo docente experimente, teste, discuta e compartilhe experiências sobre possibilidades didáticas e, além disso, desenvolva competências primordiais para o contexto de sociedade, permeada pelas tecnologias digitais, em que vivemos.

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

1. Conhecimento;
2. Pensamento científico, crítico e criativo;
3. Repertório cultural;
4. Comunicação;
5. Cultura digital;
6. Trabalho e projeto de vida;
7. Argumentação;
8. Autoconhecimento e autocuidado;

9. Empatia e cooperação;
10. Responsabilidade e cidadania.

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

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

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

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

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

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

Nesse sentido, estudar como criar espaços de experimentação pedagógica para que os professores tenham a oportunidade de continuar desenvolvendo suas competências e, conseqüentemente, explorar inovações nas práticas pedagógicas<sup>2</sup> é um dos aspectos que esta tese busca desencadear. Isso porque, neste estudo, o recorte de investigação faz parte de um contexto adverso e que pode suscitar novos olhares e reflexões.

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

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

---

<sup>2</sup> Inovações nas práticas pedagógicas podem ser consideradas na perspectiva de fazer “algo” diferente do que era feito antes, isto é, transformar.

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

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

Em razão disso, Pozo (2004) prefere não criar uma definição formal de aprendizagem. Nesse sentido, ele se refere a uma cultura da aprendizagem na qual aprender constitui-se um processo social fruto de um contexto histórico. Portanto, nesta perspectiva, evidencia-se que os avanços tecnológicos dos últimos tempos estão impactando diretamente nesse processo pelas inúmeras possibilidades de acesso à informação e pela forma sistêmica de construção do conhecimento. Além disso, possibilitaram o surgimento de uma inteligência coletiva<sup>3</sup>, com aprendizagens em rede e descentralização das esferas de conhecimento.

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

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

---

<sup>3</sup> “[...] uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências”. (LÉVY, 2003, p. 28)

Entende-se, portanto, que é necessária uma gestão empreendedora<sup>4</sup> para criação de espaços de experimentação a fim de que a promoção de práticas pedagógicas criativas e inovadoras possa ocorrer. Não é uma **capacitação/treinamento** que tem início, meio e fim para desenvolver habilidades específicas. São espaços formativos de experimentação e compartilhamento de experiências que visam a uma aprendizagem com os erros e os acertos de forma contínua. Sem dúvida, a **formação docente** necessita ser desenvolvida continuamente, pois os problemas enfrentados hoje, nas diferentes áreas do conhecimento, muitas vezes não podem ser resolvidos com os saberes de uma única área. É necessário um olhar interdisciplinar e um entendimento transdisciplinar da organização da solução.

E isso é um desafio para o contexto escolar contemporâneo que se percebe impelido a mudar da abordagem centrada em conteúdos para a abordagem centrada no desenvolvimento de competências. Dessa forma, considerando o cenário de formação docente ainda arraigado no compartilhamento de saberes e o currículo em sua maioria estruturado em disciplinas que funcionam como caixas fechadas, o desafio para essa mudança passa por aquele agente fundamental que é o professor, na medida em que é quem organiza/seleciona/cria as abordagens pedagógicas para auxiliar a promover a aprendizagem nos seus alunos. Ações que considerem a formação básica (graduação) são importantes na formação de futuros docentes, porém, a grande maioria que atua na docência já está formado e necessita de espaços de constante atualização e troca com seus pares.

Outrossim, aliado a todo esse cenário que já se estabelecia como desafiador, em dezembro de 2019, inesperadamente, surgiu, na cidade de Wuhan na China, o vírus Sars-CoV-19, popularmente conhecido como coronavírus (COVID-19). Uma vez estabelecido o contexto pandêmico, os reflexos imediatos puderam ser observados no setor econômico e na educação. Em vez dos alunos irem para escola, a escola veio para dentro dos lares e o fluxo padrão estabelecido foi abruptamente invertido.

---

<sup>4</sup> [...] “o empreendedorismo que eu defendo, que eu pratico, é aquele que pode provocar a mudança cultural. Estamos falando de mudança, e não de transferência de um conteúdo cognitivo convencional. Estamos falando de uma nova forma de relacionamento entre as pessoas porque é esse relacionamento que estimula ou inibe a capacidade empreendedora. Um relacionamento fortemente hierarquizado, autocrático, tende a destruir a capacidade empreendedora. Já um relacionamento democrático, em rede, onde todos têm a mesma autonomia, têm o poder de influenciar seu próprio futuro e o de sua comunidade; tende a disseminar o empreendedorismo.” (DOLABELA, 2007, p. 128)

Professores “entraram” na casa dos alunos, a estrutura escolar foi deslocada para a casa do professor, e isso ocorreu de maneira emergencial, rápida, intensa, provocando oportunidades e, também, imensos desafios. E é justamente nesse cenário que esta investigação teve seu lócus.

Com certeza, nunca foi tão oportuno falar em espaços de experimentação como nesses últimos 14 meses. Migrar de uma cultura presencial para virtual (remota), com a complexidade inerente a isto, foi desafiador. Foi necessário adaptar, criar, (re)inventar, (re)mixar estratégias formativas (de forma acelerada) para que os professores pudessem realizar suas ações formativas junto aos discentes. Nesse contexto, alguns questionamentos eclodiram naturalmente: como coordenar todo esse cenário? Onde buscar informação?

Dessa forma, como construir alternativas tornou-se objeto de estudo desta pesquisa, que foi extremamente participativa e trouxe à autora oportunidades únicas, apesar do doloroso momento.

## 1.1 QUESTÃO NORTEADORA

Tendo em vista este contexto e o problema relacionado à formação docente continuada, e em serviço, como também considerando a pandemia estabelecida pela COVID-19, adotou-se a seguinte questão norteadora para investigação:

*Que ações devem ser estrategicamente consideradas pela Escola para criar e estabelecer espaços de experimentação pedagógica, a fim de auxiliar docentes a criarem/testarem práticas pedagógicas, considerando a migração do ensino presencial para ensino remoto?*

## 1.2 OBJETIVO GERAL

Definiu-se como objetivo geral deste estudo:

*Investigar como os espaços de experimentação pedagógica podem auxiliar docentes a criarem/testarem práticas pedagógicas, considerando a migração do ensino presencial para o ensino remoto, a partir da experiência de uma escola de Educação Básica de uma rede privada de ensino da cidade de Porto Alegre (RS).*

### 1.2.1 Objetivos Específicos

- Organizar *espaços de experimentação pedagógica, considerando os aspectos formativos, bem como a migração do ensino presencial para o ensino remoto.*
- *Compreender como os professores, desta escola, perceberam esta experiência de migração do ensino presencial para ensino remoto.*

Nesse caso, a tese defendida é a de que o processo de inovação pedagógica na contemporaneidade deve considerar espaços de interação e de experimentação associados ao fazer docente, contextualizados no ambiente onde acontece a ação educativa. Ou seja, a formação docente deve ser continuada e conectada com o Projeto Político Pedagógico (PPP) para atender às especificidades de cada *lócus* onde ocorre. É necessário, pois, existir um espaço para construção interativa entre docente e discentes aprenderem mutuamente, a partir do refinamento de expectativas, entendimento do poder benéfico do erro como ferramenta de aprendizagem. E, indubitavelmente, a experiência no contexto pandêmico veio a reforçar essa ideia.

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

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

Certamente criar esses espaços de experimentação pedagógica, além de ser um desafio, é também ao mesmo tempo uma oportunidade. Para tanto, os projetos políticos pedagógicos devem considerar os espaços formativos em que as propostas docentes que emergirão, em complemento àquelas propostas pela instituição, possam ser testadas, refinadas e discutidas. Costuma-se pensar apenas no sentido *top down*

(da Instituição para os docentes) o projeto de desenvolvimento acadêmico. Contudo, defende-se, aqui, a importância de se considerar o aspecto *bottom up* (dos docentes para a Instituição) na organização/construção de inovações nas práticas pedagógicas. Salienta-se, também, que se está falando de espaços físicos e/ou digitais, recursos e, principalmente, da “artesanilidade” do fazer docente. Como salienta Soares e Cunha (2010), a docência é um trabalho artesanal de pensar estratégico. Assim sendo, não se pode usar a mesma régua para medir contextos diferentes.

Por fim, em relação à organização deste estudo, no capítulo 1, apresentam-se a temática de pesquisa, a questão norteadora e os objetivos da investigação.

No capítulo 2, apresenta-se o referencial teórico com a revisão sistemática da literatura que ancora toda base conceitual deste trabalho. Discorre-se sobre as tecnologias digitais e como elas estão contribuindo na ressignificação das práticas pedagógicas. Além disso, é abordada a complexidade dos processos de mudança da cultura relacionados ao fazer docente e suas implicações na gestão educacional.

Posteriormente, no capítulo 3, descrevem-se a organização da pesquisa de cunho qualitativo, o *lócus* e os sujeitos de pesquisa. Ademais, apresentam-se os procedimentos metodológicos e éticos, os recursos utilizados neste estudo e os ajustes de rota que se fizeram necessários em decorrência do contexto pandêmico.

Já no capítulo 4, apresenta-se análise dos dados produzidos a partir do caminho percorrido nas etapas da pesquisa-ação: diagnóstico, ação, avaliação e reflexão. Pela narrativa da pesquisadora, foram descritos o diagnóstico e as ações implementadas no processo de mudança das práticas pedagógicas; e pelos dados que emergiram a partir da Análise Textual Discursiva (ATD), foram abordadas a avaliação e as reflexões do processo de implantação dos espaços de experimentação pedagógica.

E, para encerrar, no capítulo 5, apresentam-se as considerações finais, as limitações do estudo e os possíveis trabalhos futuros.



## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Em decorrência da temática sobre formação de professores ser foco de pesquisa crescente nos últimos anos, aliado ao contexto de sociedade permeada pelas tecnologias digitais, faz-se necessária uma verificação, por meio da Revisão Sistemática da Literatura (RSL), de como as investigações estão sendo contempladas nas produções científicas na área da Educação.

Dessa forma, cabe esclarecer que o método da RSL se caracteriza por ser uma pesquisa em profundidade de um fenômeno de interesse que apresenta resultados específicos e detalhados, tomando como base as recomendações apresentadas por Kitchenham (2004). Nesse contexto, a RSL foi utilizada visando analisar e sintetizar dados de publicações científicas que abordem a temática do trabalho.

Para tal, o estudo foi organizado em três etapas principais, sendo baseado em Kitchenham (2004) e adaptado, conforme Quadro 1, a saber: planejamento, desenvolvimento e relatório da revisão. Na etapa do planejamento, definiu-se o objetivo da RSL, o protocolo e as questões da revisão, visando delimitar a literatura e selecionar os estudos primários<sup>5</sup>. Já na etapa 2, desenvolvimento da revisão, foram identificadas as publicações, aplicaram-se os critérios de inclusão e exclusão e, concomitantemente, os critérios de avaliação para o escopo do estudo. Na última etapa, relatório da revisão, foram categorizados os estudos selecionados para identificação dos autores relevantes para a pesquisa em foco e, por fim, analisados os estudos incluídos por meio das questões de pesquisa desta RSL.

Quadro 1 - Organização da revisão sistemática da literatura

<b>PROCESSO DE REVISÃO</b>	
Etapa 1 - Planejamento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Definição do objetivo da RSL</li> <li>- Definição do protocolo de revisão</li> <li>- Definição das questões de pesquisa da RSL</li> </ul>
Etapa 2 – Desenvolvimento da revisão	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Seleção de estudos primários</li> <li>- Aplicação dos critérios de inclusão e exclusão</li> <li>- Avaliação da qualidade para o escopo do estudo</li> <li>- Síntese dos dados das publicações selecionadas</li> </ul>
Etapa 3 - Relatório da revisão	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise dos dados (descritiva)</li> </ul>

Fonte: Autora adaptado de Kitchenham (2004).

<sup>5</sup> Primeira triagem das publicações.

Nesse sentido, o objetivo desta revisão foi *analisar quais são os estudos teóricos e empíricos existentes, entre os anos de 2015 e 2019, que apresentaram as temáticas “inovações pedagógicas”, “espaços de formação docente”, “formação docente continuada” e “inovação no ensino”, estando relacionadas a contextos da Educação Básica*. Além disso, buscou-se identificar os principais autores utilizados para fundamentar os estudos, compreender como as instituições de ensino estão desenvolvendo a formação docente continuada e, por conseguinte, verificar lacunas na pesquisa atual.

Assim sendo, o delineamento das estratégias de busca consistiu na definição de um **protocolo de revisão**, o qual constituiu na escolha da periodicidade das publicações, das línguas, das palavras-chaves, das *strings* de busca, das bases de dados eletrônicas e das questões de pesquisa da RSL. Ainda, em consonância com Kitchenham (2004), a qual afirma que o protocolo de revisão deve ser revisado por especialistas ou pelos orientadores de pesquisa, neste estudo, todas as etapas foram revisadas pela professora orientadora do projeto de pesquisa.

O processo de busca dos estudos primários iniciou-se pelas estratégias de seleção, de acordo com o Quadro 2. Para isso, foram pesquisadas produções científicas – artigos, dissertações e teses – referentes ao **período** de 2015 a 2019, ao longo dos meses de julho, agosto e setembro de 2019. Optou-se por esse intervalo de tempo porque as discussões sobre inovação na formação docente continuada, permeada pelas tecnologias digitais, são recentes no campo da educação e avançam rapidamente conforme a evolução tecnológica ocorre na sociedade.

Em relação à **língua** das publicações, optou-se por buscar subsídios na língua portuguesa e inglesa, independente do país de desenvolvimento do estudo. A língua portuguesa foi escolhida pelo interesse nos estudos no Brasil, local onde a pesquisa foi desenvolvida, e a língua inglesa pelo caráter “universal” que representa.

Em relação à definição das **palavras-chave**, buscou-se explorar os termos formação docente relacionados com espaços/ambientes e inovação, visto que esses compõem o tema proposto desta tese. Da mesma forma, as palavras-chave foram exploradas na língua inglesa.

Já as **strings de busca** foram baseadas nas palavras-chave e utilizadas nas buscas das publicações, nas bases de dados, conforme Quadro 2, buscando atender aos objetivos desta RSL. Desse modo, as *strings* utilizadas foram:

- (“formação docente continuada” & “espaços de formação docente”)

- (“continued teacher education” <and> “teacher training spaces”)
- (“formação docente continuada” <or> “formação de professores”)
- (“continued teacher education” <or> “teacher education”)
- (“formação docente continuada” <and> “inovação”)
- (“continued teacher education” <and> “innovation”)
- (“formação docente inovadora”)
- (“innovative teacher training”)

Cabe destacar que, ao testar a *string* “espaços de formação docente” ou “ambiente de formação docente”, verificou-se que os resultados eram escassos ou nulos, e fugiam ao contexto da Educação. Logo, identificou-se uma possível lacuna de pesquisa: a carência de estudos combinando formação docente continuada e espaços de formação docente. Por outro lado, as *strings* de busca que retornaram com mais eficácia foram (“formação de professores” <and> “inovação”) ou (“formação docente continuada” <and> “inovação”) nas bases de dados brasileiras. No que diz respeito às bases internacionais, a *string* que retornou melhor foi (“continued teacher education” <and> “teacher education”).

No que se refere às **bases de dados**, optou-se por três bases eletrônicas brasileiras e duas internacionais, selecionadas pelo reconhecimento científico dos resultados que fornecem na área da Educação. Em relação ao Brasil, foram pesquisados o Portal de Periódicos da CAPES<sup>6</sup>, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD<sup>7</sup> e a Biblioteca Eletrônica Científica Online - Scielo<sup>8</sup>, visto que apresentam relevância nacional e concentram uma significativa amostra das publicações brasileiras em seus acervos. Em nível internacional, foram selecionadas duas bases eletrônicas que são referências na área da Educação, sendo elas a *Education Resources Information Center* - ERIC<sup>9</sup> e a *Scopus*<sup>10</sup>.

---

<sup>6</sup> É uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza a instituições de ensino e pesquisa no Brasil, com um acervo de mais de 45 mil títulos com texto completo, 130 bases referenciais, 12 bases dedicadas exclusivamente a patentes, além de livros, enciclopédias e obras de referência, normas técnicas, estatísticas e conteúdo audiovisual. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br>.

<sup>7</sup> Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foi desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), essa biblioteca virtual integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, em parceria com as instituições brasileiras de ensino e pesquisa. Disponível em: <http://bdtb.ibict.br>.

<sup>8</sup> Scientific Electronic Library Online - SciELO é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros. Disponível em: <https://scielo.org/>.

<sup>9</sup> O ERIC é uma biblioteca *on-line* de pesquisas e informações sobre educação, patrocinada pelo Instituto de Ciências da Educação (IES) do Departamento de Educação dos EUA. Disponível em: <https://www.eric.ed.gov/>.

<sup>10</sup> *Scopus* é um banco de dados acadêmico das áreas de ciência, tecnologia, medicina, ciências sociais, artes e humanidades. Abrange cerca de 19,5 mil títulos de mais de 5.000 editoras internacionais,

Quadro 2 – Estratégias de seleção

ESTRATÉGIA DE BUSCA	DEFINIÇÕES
<b>Periodicidade</b>	1. 2015 a 2019
<b>Línguas</b>	1. Língua Portuguesa 2. Língua Inglesa
<b>Palavras-chave</b>	1. Formação Docente Continuada / Continued teacher education 2. Espaços de Formação Docente / Teacher training spaces 3. Formação docente inovadora / Innovative teacher training
<b>Strings de busca</b>	1. (“formação docente continuada” <and> “espaços de formação docente”) 2. (“continued teacher education” <and> “teacher training spaces”) 3. (“formação docente continuada” <or> “formação de professores”) 4. (“continued teacher education” <or> “teacher education”) 5. (“formação docente continuada” <and> “inovação”) 6. (“continued teacher education” <and> “innovation”) 7. (“formação docente inovadora”) 8. (“innovative teacher training”)
<b>Base de dados</b>	1. Portal de Periódicos da CAPES 2. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD 3. Biblioteca Eletrônica Científica Online - Scielo 4. Education Resources Information Center - ERIC 5. Scopus

Fonte: a autora (2021)

Na etapa do **desenvolvimento da RSL**, optou-se por uma triagem em três fases, a saber:

- **1ª Fase:** resultado das publicações com as *strings* de busca;
- **2ª Fase:** resultado das publicações a partir da leitura dos títulos, resumos e considerações finais. Durante essa triagem foram aplicados os Critérios de Inclusão (CI) e os Critérios de Exclusão (CE);
- **3ª Fase:** resultado das publicações a partir da leitura completa dessas produções. Durante essa triagem, foram aplicados os critérios de qualidade para o escopo do estudo.

---

incluindo a cobertura de 16.500 revistas *peer-reviewed* nos campos científicos. Disponível em: <https://www.scopus.com>.

No tocante à primeira fase, considerando que, para Kitchenham (2004), as questões de pesquisa direcionam o pesquisador na condução da produção dos dados, otimizando com rigor a seleção dos estudos relevantes para RSL, todos os estudos primários encontrados foram avaliados a fim de se identificar aqueles relevantes para responder às questões desta pesquisa, conforme o Quadro 3. Desse modo, a primeira coluna do quadro apresenta o código da questão de pesquisa, e a segunda a sua descrição.

Quadro 3 - Questões de pesquisa da RSL

QUESTÕES	DESCRIÇÃO
<b>QPR1</b>	Como são organizados os espaços de formação de desenvolvimento docente?
<b>QPR2</b>	Que tipos de investigações estão sendo realizadas nos estudos selecionados?
<b>QPR3</b>	Qual é a escala, número de participantes, dos estudos que estão sendo realizados por pesquisadores referente à formação docente?
<b>QPR4</b>	Os estudos reportados apresentam espaços diferenciados/ experimentação para a realização da formação docente?
<b>QPR5</b>	Em qual segmento acadêmico estão sendo realizados os estudos (Educação Básica/Educação Superior)?
<b>QPR6</b>	Os estudos apresentam propostas metodológicas para realizar a formação docente?
<b>QPR7</b>	Como os estudos abordam o conceito de inovação no ensino?

Fonte: A autora (2021)

A pesquisa foi realizada nos meses de julho, agosto e setembro de 2019 e obteve-se um total de 1.393 estudos, conforme Tabela 1; sendo 158 resultados da base do Portal de Periódicos da CAPES, 86 resultados da base do BDTD, 59 resultados da base do Scielo, 990 resultados da base do ERIC e 100 resultados da base do *Scopus*.

Tabela 1 - Identificação de publicações candidatas por base de dados

BASE DE DADOS	RESULTADOS
Portal de Periódicos da CAPES	158
BDTD	86
SciELO	59
ERIC	990
Scopus	525 <sup>11</sup>  100
<b>TOTAL</b>	<b>1.393</b>

Fonte: a autora (2021)

Com o intuito de apresentar de forma mais clara as publicações candidatas, os resultados foram organizados relacionando as bases de dados utilizadas e as *strings* de busca. Sendo assim, no Portal de Periódicos da CAPES, com as *strings* (“formação docente continuada” <and> “inovação”), foram encontradas 158 publicações, conforme Figura 1.

Figura 1 - Print screen do resultado do Portal de Periódicos da CAPES

The image shows a screenshot of the CAPES Portal search interface. The search results are displayed for the query "formação docente continuada" AND "inovação". The results are sorted by relevance, and the first result is an article titled "Reflexões de uma experiência enquanto formadora regional no contexto do PNAIC em Mato Grosso" by Ângela Rita Christófolo de Mello. The article is from the "Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação" (Volume 14, Issue 3, 2019), pages 1223-1244. The article abstract discusses the socialization of experiences from the Regional Pact for Literacy in the Certain Age (PNAIC) in Mato Grosso, coordinated by the Post-graduate Program in Education at the Federal University of Mato Grosso, Rondonópolis Campus, in 2017.

Fonte: a autora (2021).

<sup>11</sup> 425 artigos com acesso restrito apenas ao resumo e 100 artigos liberados na versão completa. Foram utilizados para análise os artigos com acesso liberado na versão completa.

Na base da BDTD foram encontradas 86 publicações com as *strings* de busca (“formação docente” <and> “formação docente continuada”), conforme Figura 2.

Figura 2 - *Print screen* do resultado da BDTD

BDTD 15  
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Página Inicial Sobre a BDTD Rede BDTD Acesso Aberto Brasil Serviços

Idioma

Termos de busca : "(Titulo:formação docente E Titulo:formação docente continua)"

Editar a Busca Avançada | Iniciar uma nova Busca Avançada | Iniciar uma nova Busca Básica

Busca: (Titulo:formação docente E Titulo:formação docente continua)

Refinar a Busca

Retirar os Filtros

Idioma: afa  
OU Idioma: aus  
OU Idioma: Eng  
OU Idioma: eng  
OU Idioma: est  
OU Idioma: esp  
OU Idioma: ESP  
OU Idioma: fra  
OU Idioma: fre

Buscas alternativas:  
docente continua » docente continuada corrente continua fonte continua

A mostrar 1 - 20 resultados de 86, tempo de busca: 0.51s

Ordenar Relevância

Ver Tudo Exportar

1 O programa Salto para o Futuro e suas contribuições à formação continuada de docentes  
por Andrade, Renata Neres de Moura Coêlho de Data de Defesa 2017

Assuntos: "...Professores - formação continuada..."  
Obter o texto integral

Dissertação Ver +

Fonte: a autora (2021).

Na base do Scielo foram encontradas 59 publicações com a *string* de busca (“formação docente continuada”), conforme Figura 3.

Figura 3 - *Print screen* do resultado do Scielo

formação docente continuada Todos os índices Buscar Nova busca

Adicionar outro campo + Histórico de busca

Resultados: 59

Ordenar por Publicação - Mais novos primeiro

Página 1 de 4

Selecionar esta página | Imprimir | Enviar por e-mail | Exportar | Compartilhar

0 itens selecionados

1. Dimensão dos Problemas Éticos Implicados na Educação Médica  
García-Jr, Carlos Alberto Severo, Verdi, Marta Inês Machado.  
Revista Brasileira de Educação Médica Out 2019, Volume 43 Nº 4 Páginas 99 - 108  
Resumo: > PT > EN | Texto: PT EN | PDF: PT | ePDF: PT  
DOI: 10.1590/1981-52712019v43n4b20190262

2. A mediação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Pnem) na Gerência Regional de Educação (Gered) de Chapecó, SC: a percepção do orientador de estudo  
Morescho, Sandra Maria Zardo, Dalzicoov, Nadir Castilho.  
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos Set 2019, Volume 100 Nº 255 Páginas 331 - 347  
Resumo: > EN > ES > PT | Texto: EN ES PT | PDF: PT | ePDF: PT  
DOI: 10.24109/2176-6681.rbep.100255.4126

3. Formação continuada de professores "no" e "para" o trabalho: questões e reflexões a partir da teoria crítica da sociedade

Filtros selecionados: LIMPAR

Ano de publicação: 2016  
Ano de publicação: 2017  
Ano de publicação: 2015  
Ano de publicação: 2018  
Ano de publicação: 2019  
SciELO Áreas Temáticas: Ciências ...

Filtros

Fonte: a autora (2021).

Na base do ERIC foram encontradas 990 publicações com a *string* de busca (“teacher education”), conforme figura 4.

Figura 4 - *Print screen* do resultado do ERIC

The screenshot shows the ERIC search results page for the query 'teacher education'. The page includes a search bar with the query, filters for 'Peer reviewed only' and 'Full text available on ERIC', and a list of results. The results are sorted by 'Date (newest)' and show the first 15 of 990 results. The first three results are:

- Teacher Education, Teachers' Work, and Justice in Education: Third Space and Mediation Epistemology** by Pereira, Fátima – Australian Journal of Teacher Education, 2019. A theoretical essay, based on the results of research projects on teacher education, teachers' work, and justice in education developed by the author, is presented. It reflects on teacher education and the epistemology of teachers' work, and proposes a mediational and a narrative perspective towards a third space in Teacher education. An... Descriptors: Teacher Education, Epistemology, Justice, Public School Teachers.
- From Scale to Quality: Experiences and Challenges in Teacher Education in China** by Zhou, Bin – ECNU Review of Education, 2019. Purpose: This essay examines the history of China's teacher education policies, summarizes the Chinese experience of teacher education reform, and frames the major challenges facing teacher education reform in China today. Design/Approach/Methods: This relies upon a detailed analysis of the teacher education policies implemented by China since... Descriptors: Foreign Countries, Teacher Education, Educational Quality, Educational Policy.
- Framing Teacher Education: Conceptions of Teaching, Teacher Education, and Justice in Chilean National Policies** by Fernández, M. Beatriz – Education Policy Analysis Archives, 2018. Chile shows high inequity and socioeconomic stratification in both K-12 education and teacher preparation. Drawing on the notion of frames, this critical policy analysis examines how teaching, teacher education, and justice were conceptualized in Chile's teacher preparation policies between 2008-2015. It also analyzes the narrative stories... Descriptors: Foreign Countries, Teacher Education, Policy Analysis, Educational Policy.

Fonte: a autora (2021).

Na base do Scopus foram encontradas 100 publicações com a *string* de busca (“continued teacher education”), conforme figura 5.

Figura 5 - *Print screen* do resultado do Scopus

The screenshot shows the Scopus search results page for the query 'continued teacher education'. The page displays 525 document results. The search criteria are 'TITLE-ABS-KEY (teacher AND education AND continued) AND PUBYEAR > 2014'. The results are sorted by 'Date (newest)'. The first two results are:

- Teaching and Research: Identity Representations Among Teacher-Education Faculty Members, Decades After an Institutional Change** by Ben-Asher, S., 2019. Journal of Experimental Education 87(4), pp. 680-695. Cited by 0.
- Transversal integration of geohydrological risks in an elementary school in Brazil: A disaster education experiment** by de Mendonca, M.B., da Silva Rosa, T., Bello, A.R., 2019. International Journal of Disaster Risk Reduction 39,101213. Cited by 0.

Fonte: a autora (2021).



Na segunda fase, com intuito de identificar os trabalhos que se aproximavam da abordagem desta pesquisa, foram aplicados alguns Critérios de Inclusão (CI) e Critérios de Exclusão (CE) para cada estudo selecionado na fase 1, conforme Quadro 4.

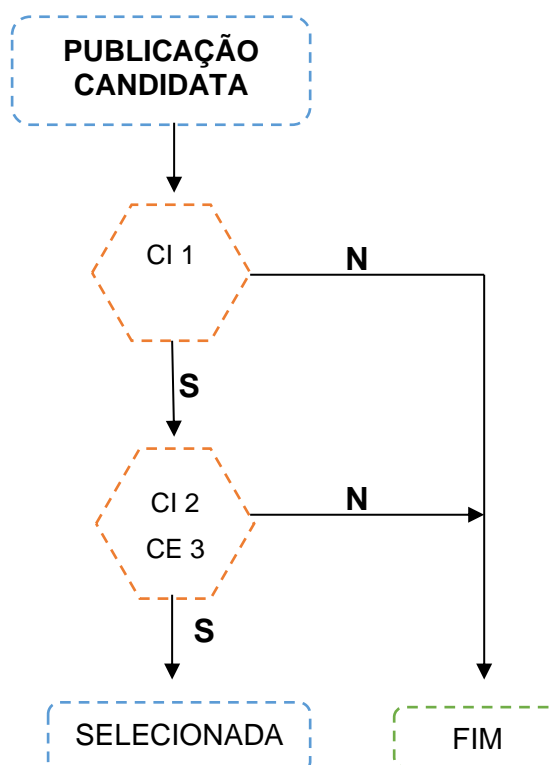
Quadro 4 - Critérios de inclusão e exclusão

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO	CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO
<b>CI1:</b> Estudos que relataram como realizaram a formação docente continuada, na área da Educação, com resultados.	<b>CE1:</b> Estudos, na área da Educação que apenas propõem reflexões referentes à formação docente continuada, sem apresentar resultados empíricos.
<b>CI2:</b> Estarem acessíveis <i>online</i> de maneira gratuita.	<b>CE2:</b> Não estarem acessíveis <i>online</i> de maneira gratuita.
	<b>CE3:</b> Artigos duplicados.

Fonte: a autora (2021)

Durante o processo de análise e aplicação dos critérios de inclusão e exclusão às publicações candidatas, seguiu-se um fluxo para sistematizar o processo, o qual está apresentado na Figura 6.

Figura 6 - Fluxo da aplicação dos critérios de inclusão e exclusão



Fonte: a autora (2021).

Durante essa triagem, foram excluídos 1.377 estudos, ou seja, foram incluídas 16 publicações das 1.393 iniciais, conforme Tabela 2. No Apêndice A, apresenta-se uma síntese com detalhamento dos itens analisados das publicações candidatas que foram incluídas.

Destaca-se que a grande maioria dos estudos foram excluídos no critério 1, na medida em que as abordagens estavam relacionadas, apenas, a uma reflexão referente à importância da formação docente continuada para qualificar os processos de ensino e de aprendizagem; além de outros estudos com uma abordagem voltada para a formação inicial do professor, e outros referentes à importância de desenvolver competências relacionadas a tecnologias digitais e metodologias ativas, mas sem relatar resultados. Em relação ao critério 2, apenas no banco de dados do *Scopus* ocorreram exclusões de estudos por não estarem disponíveis de forma gratuita. Em relação ao critério 3, não se aplicou.

Tabela 2 - Estudos primários selecionados na fase 2

Base de Dados	Resultado da Busca com <i>String</i>	
	Fase 1	Fase 2
Portal de Periódicos da CAPES	158	8
BDTD	86	1
Scielo	59	1
ERIC	990	6
Scopus	100	0
<b>TOTAL</b>	<b>1.393</b>	<b>16</b>

Fonte: a autora (2021)

Na terceira fase, realizou-se a leitura completa das publicações candidatas (16 estudos), sendo aplicados os critérios de qualidade, conforme Quadro 5. Esse processo de avaliação da qualidade para o escopo do estudo foi realizado para garantir que as investigações incluídas apresentassem resultados empíricos, ou seja, que contextualizassem o processo de realização da formação docente. Dessa forma, com base em Kitchenham (2004), entende-se que as publicações selecionadas para a etapa três (análise dos dados) tivessem uma contribuição importante para o

resultado da RSL. Dessa maneira, a primeira coluna do quadro apresenta o código da questão de qualidade e a segunda sua descrição.

Quadro 5 - Critérios de avaliação de qualidade para o escopo do estudo

<b>QUESTÕES</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
<b>QA1</b>	Apresenta uma descrição metodológica de como a pesquisa foi realizada?
<b>QA2</b>	Apresenta uma descrição de como foi realizada a análise dos dados?
<b>QA3</b>	Apresenta o resultado da pesquisa?
<b>QA4</b>	Existem exemplos de como a formação docente ocorreu na prática?
<b>QA5</b>	É um estudo importante que contribui com a investigação pretendida?

Fonte: a autora (2021)

Das 16 publicações candidatas, 12 apresentaram uma descrição do contexto em que a pesquisa foi realizada (QA1), demonstrando claramente como foi executada a análise dos dados. Em relação aos itens referentes aos exemplos de como a formação docente ocorreu na prática (QA4) e se o estudo contribuiria com a investigação pretendida (QA5), foram identificadas somente três publicações que atenderam aos critérios. Dessa forma, três estudos foram selecionados porque atenderam a todos os requisitos de qualidade exigidos nesta RSL, conforme Tabela 3. As QA1; QA2 e QA3 foram inseridas, estrategicamente, para compreender o contexto e os resultados dos estudos. Os dois últimos critérios, QA4 e QA5, foram fundamentais para a seleção dos estudos que contribuiriam de forma direta com a investigação pretendida.

Tabela 3 - Resultado da avaliação da qualidade para escopo do estudo

<b>Publicações candidatas</b>	<b>QA1</b>	<b>QA2</b>	<b>QA3</b>	<b>QA4</b>	<b>QA5</b>	<b>TOTAL</b>
<b>P1</b>	x	x	X			<b>3</b>
<b>P2</b>	x	x	X			<b>3</b>
<b>P3</b>	x	x	X			<b>3</b>
<b>P4</b>	x	x	X			<b>3</b>
<b>P5</b>	x	x	X			<b>3</b>
<b>P6</b>	x	x	X			<b>3</b>
<b>P7</b>	x	x	X			<b>3</b>
<b>P8</b>	x	x	X			<b>3</b>
<b>P9</b>	x	x	X			<b>3</b>
<b>P10</b>	x	x	X	x	x	<b>5</b>
<b>P11</b>			X			<b>1</b>
<b>P12</b>			X			<b>1</b>
<b>P13</b>			X			<b>1</b>
<b>P14</b>	x	x	X	x	x	<b>5</b>
<b>P15</b>	x	x	X	x	x	<b>5</b>
<b>P16</b>			X			<b>1</b>
<b>TOTAL</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>16</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>\</b>

Fonte: a autora (2021)

Desse modo, três estudos foram incluídos na RSL porque atenderam a todos os requisitos de exigência [P10, P14 e P15]. Sendo P10 um estudo extraído da base de dados brasileira, o Scielo, sinalizado na cor azul nas Tabelas 3 e 4. E, P14 e P15, extraídos da base de dados internacional, a ERIC, sinalizados na cor amarela, conforme as Tabelas 3 e 4.

Tabela 4 - Estudos selecionados para RSL

Base de Dados	Resultado da Busca com <i>String</i>	Artigos Incluídos (títulos, resumos e considerações finais) com critérios de inclusão e exclusão	Artigos Incluídos (completos) com critérios de avaliação de qualidade para o escopo do estudo
	Fase 1	Fase 2	Fase 3
Portal de Periódicos da CAPES	158	8	0
BDTD	86	1	0
Scielo	59	1	1
ERIC	990	6	2
Scopus	100	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>1.393</b>	<b>16</b>	<b>3</b>

Fonte: a autora (2021)

No Apêndice B, apresenta-se uma síntese com detalhamento dos itens analisados das publicações candidatas que foram incluídas na fase 3. As publicações selecionadas na última fase, com critérios de avaliação da qualidade para o escopo deste estudo, foram utilizadas para a análise das questões de pesquisa desta RSL, conforme Quadro 3. O número de estudos selecionados surpreendeu, mas entende-se que o fato de se utilizar um protocolo com etapas rigorosas de seleção afinou a busca para atender à temática do estudo. Além disso, demonstra a relevância em seguir aprofundando a temática dos espaços de experimentação pedagógica para a formação docente continuada.

Nesse sentido, destaca-se que se optou por realizar o levantamento dos principais autores que fundamentaram os estudos, com as 16 publicações selecionadas na fase 2, visto que as publicações apresentaram a temática da formação docente de forma mais ampla e o objetivo era verificar a fundamentação teórica utilizada.

Salienta-se, ainda, que uma das principais fragilidades à validade da RSL está relacionada à seleção das publicações e aos dados extraídos. Isto é, todas as etapas foram realizadas de forma manual, com *strings* de buscas definidos pela pesquisadora, não sendo, portanto, possível garantir que todos os estudos relevantes para o tema desta tese tenham sido coletados, devido aos termos de busca utilizados.

Dessa maneira, na seção seguinte, são apresentadas as respostas às questões de pesquisa desta RSL e os principais autores que fundamentam os estudos.

## 2.1 RESULTADOS DA RSL

Ao analisar os três estudos selecionados, observou-se que todos foram publicados em 2015, sendo uma publicação de uma base de dados brasileira e duas publicações de uma base de dados internacional, conforme Quadro 6 e Apêndice B. Destaca-se que as questões de pesquisa da RSL direcionaram na busca dos estudos, com propostas implementadas de formação docente, com abordagem teórica e prática, o que reduziu significativamente o número das publicações com o perfil desejado. Nesse sentido, os estudos selecionados apresentaram características fundamentais que contribuirão significativamente para esta pesquisa.

Evidenciou-se no percurso de seleção dos estudos que, além de pesquisas direcionadas às metodologias ativas e a estratégias didáticas que precisam ser desenvolvidas na formação docente continuada, as pesquisas estão direcionadas para reflexões teóricas que reforçam a importância do desenvolvimento de competências relacionadas à docência e com resultados do mapeamento de tais competências. No entanto, o objetivo desta análise é verificar os espaços onde ocorrem as formações, quais as propostas pedagógicas que fundamentam as escolhas adotadas pelas instituições educacionais, e como o conceito de inovação está sendo abordado na prática.

Quadro 6 - Resultado da RSL

Base de Dados	Estudos	Título da publicação	Descrição do estudo
Scielo	E1	O caminho de um grupo de formação continuada docente: do compartilhamento de práticas docentes para uma pedagogia da e para a autonomia	Apresenta a experiência de um grupo de trabalho referente à Pedagogia para a autonomia, em que se exercita o compartilhamento e a reflexão de práticas docentes, num lugar e tempo comuns a professores do Ensino Fundamental, Médio e Superior. A metodologia utilizada e norteadora do estudo foi uma escuta hermenêutica para análise de registros dos encontros presenciais em que as práticas docentes foram compartilhadas.
ERIC	E2	<i>Learning to teach within practice-based methods courses</i>	Relata as experiências de aprendizagem de três professores, nível de pós-graduação <i>lato sensu</i> , que participaram de um curso de método baseados na prática, do ensino de matemática, com uma parte da formação presencial na escola. O estudo está direcionado para a parte da formação que ocorreu na escola. Examinou-se a relação entre ambientes, quais práticas foram valorizadas e como os professores foram começando a formar suas identidades profissionais. Um estudo de caso com método baseado na prática. Os participantes do estudo foram escolhidos de forma aleatória, e as aulas ocorreram em uma escola de educação básica. Os dados foram coletados por meio de autobiografias matemáticas, escritas do início do curso, sendo narradas as experiências dos próprios participantes e suas atitudes sobre o ensino e a aprendizagem da matemática; reflexões semanais escritas; gravação em vídeo de sete práticas de ensino e ao final do curso um vídeo com o relato das principais aprendizagens. Utilizaram o software de análise de vídeo <i>Studiocode</i> .
	E3	<i>Transforming Teacher Education Thinking: Complexity and Relational Ways of Knowing</i>	Descreve um estudo de caso coletivo de vivências de professores do ensino médio e professores universitários que discutiam maneiras para abordar a lacuna entre teoria e prática por meio de curso de formação docente. Um estudo de caso coletivo, qualitativo e intrínseco sobre as “experiências vividas” e compartilhadas de oito participantes. Os dados foram coletados por meio de anotações nos encontros/seminários formativos e entrevistas. Abordagem fenomenológica e relacional do conhecimento.

Fonte: a autora (2021)

### 2.1.1 QPR1 – organização dos espaços de formação docente

Ao analisar as publicações incluídas na RSL, evidenciou-se que em todos os estudos o foco no compartilhamento das experiências dos docentes foi destacado

como fundamental para que as mudanças relacionadas às práticas de ensino ocorressem.

No E1, apresenta-se a experiência de um Grupo de Trabalho sobre a Pedagogia para a Autonomia<sup>12</sup> (GTPA), coordenado por uma equipe de pesquisa de uma universidade pública de Minas Gerais, em parceria com a Universidade do Minho, Portugal, e professores do ensino médio de uma escola pública da região. O grupo foi criado com o objetivo de “compartilhar experiências docentes, estreitando a relação teoria-prática de ensino a fim identificar os saberes do ensinar, as formas de trabalhar em sala de aula, a intencionalidade da ação e os resultados da ação planejada” (STANO, 2015, p. 277). Os encontros presenciais foram organizados para ocorrerem uma vez por mês, com os professores do ensino médio, os professores pesquisadores da Universidade e os alunos de mestrado e doutorado vinculados aos pesquisadores. Além dos encontros mensais, o grupo criou um espaço virtual para o registro de atividades docentes.

Nesse caso, evidencia-se que a proposta de criar um grupo de trabalho envolvendo professores da educação básica e da educação superior, a fim de compartilhar experiências da sala de aula e discuti-las, fortalece o processo de formação docente de forma contínua. Isso porque é no exercício de compartilhamento, “na narrativa da prática que o professor desenvolve a flexibilidade, ou seja, a capacidade de afastar-se do familiar para garantir um olhar crítico e analítico do processo de ensino” (STANO, 2015, p. 279). Sendo assim, a prática por si só não é suficiente para um bom ensino. Conforme Zabalza (2012), é necessário pensar sobre a ação e refletir com aporte teórico, pois cada professor tem uma história de vida, modos de ser e ver o mundo que constituem o fazer docente.

Nas considerações finais do estudo, Stano (2015) destaca que o cotidiano escolar e as ações docentes, no exercício reflexivo, revertem-se em cenários de formação docente continuada muitas vezes mais eficientes do que cursos de curta duração. Nesse sentido, evidenciam-se indicativos que Modelski, Giraffa e Casartelli (2015; 2019) ressaltaram em relação ao foco da formação docente ser pensada a partir de ambientes intencionais que favoreçam o desenvolvimento de competências por meio de experiências dos próprios professores.

---

<sup>12</sup> Em pesquisa realizada na internet, verificou-se que o grupo foi criado em 2013 e os encontros formativos continuam ocorrendo de forma mensal.



Há, portanto, necessidade de avançar nas ações de formação docente para mais do que apenas desenvolvimento de habilidades específicas. Isso quer dizer que a preocupação ocorre em nível metodológico e didático; o desafio do professor é pensar em possibilidades de aprendizagem para além da sala de aula, já que o ser humano está em constante processo de aprendizagem. Isso, por conseguinte, pressupõe uma abordagem que leve em consideração as situações reais do cotidiano da ação docente.

Já no E2 é apresentada a experiência de professores de matemática, nível de pós-graduação *lato sensu*, que participaram de um curso de métodos baseados na prática, com uma parte da formação acontecendo na escola. Nesse contexto, o estudo 2 está direcionado para a parte da formação que ocorreu na escola, com sete práticas de ensino desenvolvidas pelos professores. Assim, foram examinadas a relação entre ambientes, as práticas valorizadas pelos professores e como as suas identidades profissionais foram se transformando.

Salienta-se que, após cada prática de ensino desenvolvida, os professores da escola, os professores/alunos do curso e o professor orientador reuniam-se para analisar aspectos da atividade realizada. Todos os momentos eram gravados em vídeos no intuito de, posteriormente, servir de recurso para reflexão do percurso formativo do professor/aluno. Nesse sentido, foi possível evidenciar aspectos do compartilhamento de experiências sendo discutidos, possibilitando que todos os envolvidos refletissem acerca dos processos de ensino e de aprendizagem. Os professores envolvidos na escola relataram a significância de se reunirem para analisar pontos importantes relacionados à docência e que o desenvolvimento de práticas de ensino não são apenas questões de desenvolver habilidades, pois ensinar é um trabalho que exige investimento intelectual e emocional (KAZEMI; WAEGE, 2015).

A formação docente continuada, mesmo não sendo planejada de forma intencional pela escola, ocorreu e demonstrou a necessidade da criação de espaços para fomentar o compartilhamento de experiências, as ideias piloto e as possibilidades de realizar ensaios de alternativas pedagógicas diferenciadas. Os professores relataram as suas experiências com os demais dentro do ambiente escolar e, conseqüentemente, o ato reflexivo referente ao cotidiano escolar se desvelou e se rearranjou a partir do exercício de compartilhamento das experiências vividas. Além disso, as anotações diárias das práticas realizadas tornaram-se registros importantes

e foram incorporadas à ação docente por se tornarem significativas para os encontros formativos.

Por fim, no E3 apresenta-se um programa de formação docente integrado entre Universidade e Escola, intitulado *Transformative University of Victoria* (TRUVIC)<sup>13</sup>. O objetivo da proposta também visava abordar a lacuna entre a teoria e a prática, trazendo os professores da sala de aula da educação básica para a discussão com estudantes do ensino médio e professores universitários. Os encontros foram semanais, em formato de seminário, para compartilhar experiências significativas. Tiveram como princípio a premissa indígena de aprendizado (em que o trabalho de cada um deve beneficiar sua comunidade e a si mesmo) e, além disso, todos foram obrigados a compartilhar atividades e projetos com seus pares.

Os participantes aprenderam a desenvolver o conceito de colaboração e de confiança ao longo dos encontros. Utilizaram uma abordagem relacional do conhecimento, teoria da complexidade, em que a aprendizagem é compreendida como distribuída, relacional, adaptável e emergente. Dessa forma, como professores, é necessário prestar atenção à recursividade da aprendizagem e planejar a interconexão de ideias que surgirão na sala de aula (SANFORD; HOPPER; STARR, 2015). Ou seja, é preciso repensar maneiras pelas quais as propostas de formação docente inicial e continuada estão sendo organizadas.

Percebe-se que nos estudos (E1, E2 e E3) os momentos de compartilhamento entre professores foram elementos importantes e significativos no desenvolvimento de mudanças na ação docente. Por certo, criar espaços, estrategicamente pensados, para que professores de diferentes áreas do conhecimento, na educação básica, por exemplo, possam se encontrar para compartilhar suas experiências, possibilita que a formação docente seja contínua e significativa para quem participa.

Mais precisamente, para compartilhar algo, é necessário organizar, sistematizar, contextualizar e ressignificar uma prática docente para que faça sentido para o outro. Para discutir as experiências relatadas, é necessário exercitar a escuta crítica e reflexiva, repensar o cotidiano escolar e responsabilizar-se pelas ações.

---

<sup>13</sup> Em pesquisa realizada na internet, verificou-se que o programa de formação docente continua ocorrendo.

### **2.1.2 QPR2 – características das investigações**

Nos estudos selecionados, evidenciou-se que as investigações são de cunho qualitativo por meio de estudos de casos. No E1, a metodologia utilizada foi uma escuta hermenêutica para a análise dos registros dos encontros presenciais em que as práticas docentes eram compartilhadas.

No E2, a metodologia utilizada foi o método baseado na prática para análise dos dados, os quais foram coletados por meio de autobiografias matemáticas escritas no início do curso; anotações das reflexões semanais; gravações em vídeos das práticas de ensino e das principais aprendizagens. E utilizaram, para tanto, o *software* de análise de vídeo *Studiocode*.

No E3, ocorreu uma abordagem fenomenológica e relacional do conhecimento (teoria da complexidade). Os dados foram coletados por meio de anotações dos encontros/seminários formativos e entrevistas com os professores formadores da universidade e da escola.

### **2.1.3 QPR3 – escala ou número de participantes**

As escalas são pequenas e envolvem em torno de 30 participantes, pois todas as publicações selecionadas envolveram estudos de casos.

### **2.1.4 QPR4 – os espaços de formação docente**

O diferencial está na forma como os espaços são utilizados, tendo em vista que em todos os estudos o foco é o compartilhamento das experiências relacionadas às práticas de ensino. Os professores passaram a assumir o cotidiano escolar como objeto de pesquisa e, por meio dele, foram buscando oportunidades de aprendizagens significativas. O erro deixou de representar o fracasso e possibilitou ricas oportunidades de redefinições, problematizações e transformações da ação docente. Assim dizendo, “[...] professores se formam e se autoformam na docência numa experiência coletiva de compartilhamento” (STANO, 2017, 538).

Nessa perspectiva, segundo Lévy (2003, p. 28), a inteligência coletiva é “[...] uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências”. Desse

modo, é preciso oportunizar espaços presenciais e virtuais para o exercício da reflexão de práticas docentes, num lugar e tempo comum a professores, a fim de essas sejam utilizadas em prol da coletividade. Em outras palavras, o que reuniria as pessoas não seria mais a pertença a um lugar ou a uma ideologia, mas, sim, as capacidades de compartilhamento dos saberes individuais, uma vez que as identidades passariam a ser identidades do saber (LÉVY, 2003). Resumindo, aprende-se na relação com o outro e, à medida que há um envolvimento em um conjunto de novas experiências, conseqüentemente, o exercício de mobilizar novos saberes se reconfigura.

### **2.1.5 QPR5 – segmento acadêmico das pesquisas**

Em todos os estudos selecionados, as investigações ocorreram envolvendo os dois segmentos acadêmicos simultaneamente. Percebeu-se como um elemento significativo o envolvimento de professores da educação básica e da educação superior discutindo aspectos relacionados à docência sob perspectivas de contextos distintos. Porém, compartilhando desafios do processo de ensinar e de aprender que são objetivos comuns.

### **2.1.6 QPR6 - propostas metodológicas**

Em todos os estudos, as propostas metodológicas são apresentadas e estão ancoradas em concepções pedagógicas específicas, mas que visam ao cotidiano escolar como ponto de partida para as transformações relacionadas à docência, conforme Quadro 7. Observou-se que em todas as propostas ocorreram encontros presenciais para compartilhar e discutir as experiências de ensino e, no E1, foi utilizado um ambiente virtual para realizar os registros das atividades como um repositório de práticas de ensino.

Com certeza, a ideia de registrar em um ambiente virtual potencializa e amplia as possibilidades de compartilhamento e interação com professores de diferentes realidades. Além disso, corrobora com o caminho apontado por Lévy (2003) na construção do laço social baseado no saber.

Quadro 7 - Proposta metodológica dos estudos selecionados

ESTUDO	PROPOSTA METODOLÓGICA
E1	A metodologia utilizada e norteadora do estudo foi uma <u>escuta hermenêutica</u> para análise de registros dos <u>encontros presenciais</u> em que as práticas docentes foram compartilhadas. Os encontros foram organizados para ocorrerem <u>uma vez por mês</u> . No primeiro momento alguns professores compartilhavam suas experiências e, na sequência, realizava-se uma discussão referente aos relatos apresentados. Além dos encontros presenciais, o grupo criou um <u>ambiente virtual para registrar as atividades</u> .
E2	Um estudo de caso com <u>método baseado na prática</u> , e as formações ocorreram em uma escola de educação básica. A proposta envolveu professores de um curso de métodos do ensino da matemática, professores da escola e professores da universidade (orientadores do curso). Os <u>encontros presenciais aconteceram na escola, uma vez por semana, durante dez semanas</u> .
E3	Um estudo de caso coletivo, qualitativo e intrínseco sobre as “experiências vividas”. Abordagem <u>fenomenológica</u> e <u>relacional do conhecimento</u> . Os <u>encontros presenciais eram semanais, em formato de seminário</u> , para compartilhar experiências significativas.

Fonte: a autora (2021)

### 2.1.7 QPR7 - conceito de inovação no ensino

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

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

Assim sendo, processos novos e mudanças no fazer docente requerem interação entre pares. Por mais criativo que o professor seja, o compartilhamento e a “validação” (aqui entendida como avaliação de seus pares) contribuem, e muito, para o estabelecimento de alternativas de ensino. Quer dizer, a socialização e o

compartilhamento dessas experiências permitem avançar na qualidade do processo educativo, visto que o professor é o responsável por organizar e conduzir situações de aprendizagem.

## 2.2 TECNOLOGIAS DIGITAIS E INOVAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Optou-se por realizar o levantamento dos principais autores, que fundamentaram os estudos, com as 16 publicações selecionadas na fase 2, conforme Figura 7 e Apêndice A, visto que esses abordaram a temática da formação docente de forma mais ampla, e a fundamentação teórica utilizada interessa para fins de estudo desta temática. Salienta-se, nesse caso, que o levantamento dos autores ocorreu pelo resumo das publicações.

Figura 7 - Nuvem de palavras com os autores



Fonte: a autora (2021)

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

de forma colaborativa por meio de encontros que permitam o compartilhamento de experiências e possibilidades de implementações didáticas.

Assim sendo, ratificam-se nesta pesquisa as perspectivas dos autores selecionados, de que é preciso criar as condições para a construção do conhecimento, uma vez que a qualidade da aprendizagem depende, muitas vezes, dos contextos de aprendizagem e das competências pedagógicas do professor. Nessa lógica, as tecnologias digitais ampliam, modificam e revolucionam a forma de se comunicar, de trabalhar, de realizar atividades relacionadas ao lazer e, inquestionavelmente, também os processos de aprendizagem.

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

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

Percebeu-se também que preocupação com a qualidade do ensino é pauta de reflexão no cenário educacional nacional e internacional, na medida em que foram evidenciados 1.393 estudos na primeira etapa da RSL. No que tange à articulação com o tema *espaços de experimentação pedagógica*, como base significativa, é inédita e original neste momento. E sua relevância está no fato de que se faz necessário avançar em frentes educacionais inovadoras e criativas.

Como já referido, as pessoas estão cada vez mais conectadas, e o contexto de *cibercultura* permeia as práticas pedagógicas do professor, exigindo algumas ações que, até então, não eram contempladas no percurso formativo. O termo *cibercultura*

remete a uma relação entre as tecnologias de comunicação, informação e a cultura, emergentes a partir da convergência informatização/telecomunicação na década de 1970. Trata-se, pois, de uma relação diferente entre tecnologias e sociabilidade, configurando a cultura contemporânea (LÉVY, 1999; LEMOS, 2002).

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

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

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

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

Contudo, as experiências não são formadas por um contato simples do sujeito com a realidade. “O que aparece diante do professor são ações, ideias formadas por atitudes não imediatamente visíveis, cuja compreensão exige aprendizagens para



serem percebidas, captadas, para que possam ser inseridas no contexto real da sua prática” (TOZETTO; GOMES, 2009, p. 189). Daí a grande importância de os espaços formativos contemplarem o cotidiano escolar como alicerce para o desenvolvimento de competências relacionadas à docência.

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

Na BNCC (2018), competência é definida como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, pelo exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Evidencia-se que o conceito de competência na educação brasileira alinha-se à ideia postulada por autores como Perrenoud (1999; 2000; 2002), Allesandrini (2002) e Le Bortef (2003), por exemplo, para os quais competência é o produto de uma aprendizagem.

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

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

Percebe-se, então, que não existe uma metodologia para o ensino de competências, mas condições para que elas se desenvolvam. O que pressupõe uma abordagem que leve em consideração as situações reais do cotidiano da ação docente para ser estudada pelos próprios professores em qualquer nível de formação. Nessa acepção, Coll e Monereo (2010, apud Behar, 2013, p. 25) afirmam que “se começa a compreender a importância das competências a partir de uma perspectiva coletiva em vez de individual”. Nesse sentido, o saber do professor está relacionado a ele, a sua identidade, a sua história, a sua experiência e nas interações com os demais atores no cotidiano escolar, conforme expõe Tardif (2014).

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

Sob essa ótica, o desafio neste estudo foi investigar os requisitos necessários a serem estrategicamente considerados no modelo de gestão pedagógica, pela escola, considerando os recursos tecnológicos (de maneira ampla), espaços físicos e digitais, formação docente daqueles que já estão trabalhando, no intuito de oportunizar aos professores possibilidades de criarem/testarem inovações nas práticas pedagógicas. Para tal fim, são necessários investimentos em espaços físicos diferenciados (plurimodais<sup>14</sup>), em recursos tecnológicos e, principalmente, na “artesanilidade” do fazer docente. A docência é um trabalho artesanal de pensar estratégico (SOARES; CUNHA, 2010), ou seja, uma habilidade que envolve visão e ação sistêmica.

---

<sup>14</sup> Aqui entendidos como configuráveis em *layout* diferentes em função de estratégias metodológicas e dotados de recursos diferenciados. E, ao falar desses recursos, não nos referimos apenas a tecnologias digitais e, sim, ampla gama de materiais desejados ou construídos pelos docentes.

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

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

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

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

Esse processo de formação atende a uma dimensão pedagógica dinâmica e deve levar em consideração a história de vida do professor, visto que, a partir do seu

processo de formação, entrelaçado com as experiências coletivas, há a possibilidade de uma reflexão sobre novas práticas pedagógicas que desencadeiem uma formação diferenciada e pautada no exercício de reflexão-ação (SACRISTÁN, 1999).

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

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

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

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

seus efeitos, ele se transforma ao transformar o espaço de ação pedagógica, tradicionalmente centrado na sala de aula.

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

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

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

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

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

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

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

que alteram completamente as formas tradicionais de armazenamento, manipulação e diálogo com as informações.

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

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

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

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

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

A prática pedagógica carrega o saber fazer, o saber historicamente construído e os valores coletivos, pois replicam-se padrões de experiências compartilhadas ao

longo da história. Sacristán (1999, p.73) destaca que “a prática é a cristalização coletiva da experiência histórica das ações, é o resultado da consolidação de padrões de ações sedimentados em tradição e formas visíveis de desenvolver a atividade”. Enfim, romper com as estruturas da ação perpassa pela formação docente aplicada ao contexto no qual ocorre a prática pedagógica.

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

As tecnologias digitais romperam as barreiras do espaço e do tempo e estão permitindo conexões com qualquer pessoa em qualquer lugar do mundo. Além disso, instituíram um ritmo acelerado de mudanças que vêm alterando todas as formas estabelecidas de comunicação, de consumo, de relações sociais e de poder.

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

Entende-se que a escola por muitos anos exercia um papel fundamental e quase que exclusivo de detentora do conhecimento. O acesso à informação era restrito e a escola, por meio do professor, proporcionava e determinava o que e como deveria ser aprendido. Ainda, os dados estavam disponíveis em livros e bibliotecas ou na memória de cada indivíduo. Contudo, as transformações sociais dos últimos anos vêm modificando esse cenário e democratizando o acesso e, mais do que isso, permitindo a produção e o compartilhamento da informação. Desse modo, evidencia-se que é preciso desenvolver competências para um futuro incerto, o que, segundo

Gómez (2015, p. 93), “[...] requer o desenvolvimento de uma mente flexível, bem equipada, com capacidade de adaptação, iniciativa e tolerância para com a incerteza.” Assim, o contexto complexo e incerto exige do professor um repertório para além da capacidade de transmitir conteúdo; pressupõe saberes voltados à gestão do conhecimento, quer dizer, habilidades de pesquisar, selecionar, organizar, agrupar, sistematizar e compartilhar.

Nesse sentido, entende-se que a inovação pedagógica está ancorada nos contextos de aprendizagens que são estrategicamente planejados pelo professor. O resultado, pois, torna-se consequência do processo. Dessa maneira, a forma de olhar e intervir na realidade ganha novas dimensões. E, indubitavelmente, o fomento do trabalho em equipe pelos estudantes, como também o planejamento interdisciplinar dos professores se tornam essenciais para que os espaços de experimentação possam ser oportunizados.

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

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

Pombo (2004) considera que a interdisciplinaridade é um processo que precisa ser vivido e exercido, uma vez que implica reciprocidade e substituição da concepção fragmentária por uma concepção unitária do ser humano. Ainda, é importante para que seja possível aproximar a escola das demandas locais, regionais, nacionais e, até internacionais, tomando como exemplo a pandemia da COVID-19, em que ficou evidente que nenhuma área específica ou disciplina consegue responder a uma situação tão complexa. São necessários estudos com especialistas de áreas distintas



trabalhando de forma cooperada na busca de uma solução, no caso uma vacina, que seja capaz de imunizar as pessoas.

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

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

### 2.3 CONTEXTOS DE MUDANÇAS E IMPACTOS NA GESTÃO EDUCACIONAL

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

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

Salienta-se também que, em 2020, surgiu um novo elemento estressante para o já conturbado cenário mundial: a pandemia da COVID-19. Com a impossibilidade da manutenção dos encontros presenciais, o Ministério da Educação (MEC) se manifestou por meio da Portaria nº 343<sup>15</sup> sobre a possibilidade de substituição

---

<sup>15</sup> Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 – Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>.

excepcional das aulas presenciais por atividades em meios digitais, alternativa implementada por muitas escolas.

Dessa forma, as escolas que puderam optar pelos meios digitais introduziram recursos e metodologias, em caráter emergencial, como uma maneira de manter a operação escolar funcionando. Em outros termos, vivenciou-se uma situação complexa mundial que exigiu capacidades diferenciadas tais como criatividade, cooperação, colaboração, empatia, proatividade, fluência digital, entre outras, para propor soluções adaptadas aos diferentes cenários, tanto em termos de infraestrutura como de experiência docente. Flexibilidade e adaptação viraram as palavras-chave no contexto pandêmico estabelecido.

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

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

Nessa lógica, Fullan (2009) destaca a importância de comunicar com clareza o que se espera e o que não se espera em um processo de mudança educacional. Isso

porque “o sucesso não significa apenas estar certo, mas envolver grupos e indivíduos diversos que provavelmente terão muitas versões diferentes sobre o que é certo ou errado” (FULLAN, 2009, p. 47). A questão central do processo de mudança de cultura é o significado que ela representa para cada indivíduo e de como conduzir para que todos possam se apropriar e contribuir com o processo no sentido de evolução e não de revolução. A mudança de cultura interna, neste caso, referente às práticas pedagógicas de uma escola, ocorre no desenvolvimento das pessoas, nos processos, e se manifesta em atitudes e comportamentos.

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

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

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

Certamente é um desafio para a gestão educacional, na medida em que o desenvolvimento profissional da docência é um processo de corresponsabilidade, ou seja, envolve duas dimensões – uma institucional e outra individual de cada sujeito (FULLAN, 2009; CARVALHO, 2020). A dimensão institucional demanda clareza, tempo, espaço e acompanhamento para que os objetivos formativos e educativos tenham significado. Portanto, saber introduzir como e aonde se quer chegar são ações estratégicas, desafiadoras e complexas para a equipe gestora.

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

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

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

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

Com certeza, é um processo de construção coletiva em que todos estão aprendendo, e a gestão precisa estar atenta para captar as necessidades de alinhamento, porque todos precisam se apropriar e contribuir com o processo, sem perder de vista aonde se pretende chegar. Fullan (2009) sinaliza que implementar um processo de mudança educacional é um processo dinâmico, o qual envolve variáveis

que interagem com o tempo, são elas – necessidade, clareza, complexidade e qualidade, visto que implicam o que as pessoas pensam, compreendem e realizam.

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

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

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

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

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

Portanto, o investimento na formação docente continuada, por meio dos EEP, apresenta-se como uma estratégia de sistematização dos processos de mudanças.

Indubitavelmente, oportunizar encontros formativos a partir das situações do cotidiano do professor são ações que permitem a transformação cultural tão desejada.

### 3 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Com o intuito de ilustrar as etapas da organização deste estudo, apresentam-se quatro elementos importantes: a abordagem, o tipo de pesquisa, os ajustes do percurso e a análise dos dados, conforme Figura 8.

Figura 8 - Organização da pesquisa



Fonte: a autora (2021).

Quanto à escolha da abordagem, entende-se que se caracteriza como **qualitativa**, sistematizada por meio da pesquisa-ação, que consiste em um método ou estratégia de investigação com base empírica, a qual é “concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Toda pesquisa-ação é considerada pesquisa participante, no entanto, a pesquisa participante não pode ser caracterizada como pesquisa-ação, visto que em uma pesquisa participante pode não haver a ação do pesquisador, apenas a inserção no contexto de pesquisa para melhor aceitação (THIOLLENT, 2011). Para ser

pesquisa-ação, o pesquisador precisa conduzir a investigação no entorno de uma ação planejada e não ser apenas observador participante. Ainda, a ação do pesquisador não pode substituir a ação e a iniciativa do grupo.

Outra característica importante na pesquisa-ação é que ela se destina ao estudo e à intervenção em situações reais e não se limita a uma relação pesquisador/pesquisado, ou seja, considera-se o conjunto dos atores na elaboração das soluções das situações problemas ou na construção dos significados. Além disso, as ações investigadas envolvem compartilhamento de experiências, estudo, produção, debates, tomadas de decisões, retomadas e, assim, contribuindo com o processo formativo dos participantes.

Thiollent (2011) destaca que a configuração de uma pesquisa-ação depende do contexto em que é aplicada e dos objetivos que apresenta. Desse modo, o autor expõe alguns itens que considera fundamentais, mas que, em função do dinamismo da pesquisa, podem ser alterados, considerando a flexibilidade inerente à pesquisa-ação, a saber:

- **Fase exploratória:** consiste em realizar um diagnóstico, identificar os problemas prioritários, as potencialidades e as possíveis ações.

- **Tema de pesquisa:** na pesquisa-ação o tema precede o problema de pesquisa e é consequência do processo de discussão entre pesquisadores e participantes. A formulação do tema pode ser do tipo descritiva ou normativa, sendo a normativa referente à ação. A base teórica é imprescindível, visto que é por meio do referencial teórico que ocorre toda a mediação teórico-conceitual da investigação.

- **Problema de pesquisa:** o problema de pesquisa deve estar de acordo com o marco teórico conceitual adotado, sendo que, na pesquisa-ação, os problemas devem ser de ordem prática, pois pretendem provocar uma mudança no contexto analisado, ou seja, os problemas evidenciados não devem ser triviais.

- **O lugar da teoria:** apesar da base da pesquisa-ação ser empírica, a teoria ocupa um lugar essencial para a elaboração de ideias e diretrizes que orientam tanto a pesquisa quanto as interpretações. É necessário, porém, ter o cuidado para que as discussões teóricas não desestimulem os participantes, ou seja, a teoria deve ser compartilhada de forma que fique compreensível. É preciso constantemente interpretar e relacionar a teoria e a prática na pesquisa-ação, de modo que os dados empíricos sejam interpretados à luz da teoria.



- **Hipóteses ou diretriz:** auxilia na organização da pesquisa, evita a dispersão e direciona o rumo da pesquisa. Além disso, deve ser formulada de forma clara e objetiva, evitando ambiguidades.

- **Seminário:** consiste em examinar, discutir e tomar decisões acerca do processo de investigação. É a principal técnica de produção de dados e das reuniões são geradas atas, com toda a compilação das informações. Ainda, cabe ao pesquisador dispor aos participantes os conhecimentos teóricos e práticos que permitam a discussão dos problemas. Como principais tarefas do seminário, destacam-se: definição do tema; elaboração da problemática e das hipóteses da pesquisa; constituição dos grupos de estudos e equipes de pesquisa; centralização das informações das diferentes fontes; elaboração das interpretações; busca por definições e diretrizes para a ação; acompanhamento e avaliação das ações; e divulgação dos resultados da pesquisa. Por fim, o seminário pressupõe preparo didático de quem o conduz, de forma a controlar o tempo de fala dos participantes e o envolvimento emocional nas participações, pois pode perder o sentido da objetividade.

- **Campo de observação, amostragem e representatividade qualitativa:** quando o tamanho do campo delimitado é muito grande, utiliza-se de uma amostragem e de uma representatividade. Em campo não tão abrangente deve-se priorizar o caráter qualitativo para que todos os grupos de ordem cognitiva, sociológica e política estejam representados.

- **Produção de dados:** é realizada por grupos de observação e pesquisadores sob a ótica do seminário. As principais técnicas utilizadas são entrevistas coletivas e individuais (aplicadas de modo aprofundado) e o questionário. Quanto aos materiais com informações já existentes, podem ser usadas diversas técnicas que possibilitem a análise de conteúdo (observação participante, diários de campo, histórias de vida etc.). Importante destacar que as informações são sempre compartilhadas no seminário.

- **Aprendizagem:** há um processo de aprendizagem intrínseco na pesquisa-ação que envolve os participantes tanto nas ações planejadas quanto as do cotidiano.

- **Saber formal/saber informal:** trata-se de estabelecer uma estrutura entre dois universos culturais – o do pesquisador e o do participante. O saber do participante possibilita conhecer os problemas e as situações locais, elemento fundamental para a pesquisa-ação. Por outro lado, o saber do pesquisador é sempre incompleto, pois

não se aplica a todas as situações. Desse modo, na busca por solução dos problemas apresentados, pesquisadores e participantes estabelecem uma relação que permite a intercompreensão entre o saber formal e o saber informal.

- **Plano de ação:** a elaboração do plano de ação de uma pesquisa-ação consiste em: definir quem são e como se relacionam os atores e unidade de intervenção; identificar quem toma as decisões; determinar os objetivos das ações e critérios de avaliação; verificar formas de superar as dificuldades; assegurar a participação dos atores; definir formas de controle do processo e de avaliação dos resultados.

- **Divulgação externa:** o retorno da pesquisa é importante, pois visa promover uma visão de conjunto. Desse modo, poderá promover uma tomada de consciência não só para os participantes, mas para pessoas externas à pesquisa e, eventualmente, sugerir o início de mais um ciclo de ação e de investigação.

Ainda, segundo Thiollent (2009), a pesquisa participante vem ganhando um espaço crescente na área educacional, contando até mesmo com apoio institucional, já que as metodologias convencionais costumam apenas descrever a situação ou avaliar rendimentos escolares, mas não produzem uma mudança em problemas urgentes da situação atual da educação, como se propõe a pesquisa-ação.

Nessa lógica, sob uma perspectiva qualitativa, apoiou-se, nesta pesquisa, na realização de uma revisão sistemática, que é uma revisão da literatura (RSL). Essa, por sua vez, visa pesquisar em profundidade um fenômeno de interesse, por meio de uma pergunta claramente formulada, e apresentar resultados específicos e detalhados, seguindo de forma sistemática um protocolo, a saber: (a) planejamento (definição do objetivo da RSL; definição do protocolo de revisão e definição das questões de pesquisa da RSL); (b) desenvolvimento da revisão (seleção de estudos primários; aplicação dos critérios de inclusão e exclusão; avaliação da qualidade para o escopo do estudo e síntese dos dados das publicações selecionadas) e (c) relatório da revisão (análise dos dados - descritiva), tomando como base as recomendações apresentadas por Kitchenham (2009). Nesse contexto, a RSL foi utilizada visando analisar e sintetizar dados de publicações científicas que abordem a temática do trabalho.

A produção de dados ocorreu a partir da narrativa da pesquisadora, descrevendo as ações e relacionando com os pressupostos teóricos, uma vez que

não se pretendia somente obter a informação, mas levar à compreensão o processo atual, frente ao problema de pesquisa gerado.

Além disso, aplicou-se um questionário online (Apêndice E), com os professores da instituição para compreender o processo de mudança implementado referente à formação docente por meio de EEP.

### 3.1 AJUSTE DE ROTA

Salienta-se que o foco da pesquisa necessitou ser ajustado em decorrência da pandemia relacionada à COVID-19<sup>16</sup>, que modificou a interação social do planeta. A sociedade precisou se reinventar em caráter emergencial em 2020/1, muitas ações previstas tiveram de serem flexibilizadas e adaptadas, e a pesquisa não ficou alijada de sofrer as consequências desse momento disruptivo. Todas teses e dissertações dimensionadas para ocorrer em espaços presenciais que implicassem deslocamento ou interação com grupos diversos daquele que era o cotidiano do pesquisador foram suspensas e necessitaram se reinventar em função de prazos e entregas. E com esta tese não foi diferente.

Nesse sentido, o foco inicial estava voltado para a Educação Superior e, como as atividades presenciais foram suspensas, a produção de dados ficou prejudicada, visto que tanto o acesso aos espaços físicos quanto o acesso aos sujeitos da pesquisa foram inviabilizados, na medida em que o foco ficou voltado às adaptações necessárias para colocar toda a Universidade em funcionamento no virtual.

Em decorrência disso, optou-se por realizar um ajuste de rota e aproveitar os apontamentos da RSL, os quais demonstraram que as principais iniciativas formativas ocorreram nas instituições de educação básica. Além disso, evidenciou-se que as escolas de educação básica necessitaram se reinventar em um período de tempo muito curto para uma modalidade virtual, que antes era utilizada como apoio às atividades presenciais.

É importante destacar que as realidades sociais são distintas, e as escolas privadas conseguiram de alguma forma viabilizar a continuidade das atividades

---

<sup>16</sup> A COVID-19 é uma doença infecciosa causada por um vírus da família do coronavírus, o SARS-Cov-2. Registros da doença iniciaram-se no ano de 2019, mas a identificação do agente causador e as consequências dessa infecção só ocorreram no ano de 2020. A transmissão se dá pelo contato com gotículas de uma pessoa infectada. Mais informações podem ser acessadas em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>

educacionais, muitas delas utilizando recursos tecnológicos digitais, pelo contexto econômico que as privilegiam. Assim, ao optar em realizar a continuidade do estudo em uma escola privada, que atende um público com poder aquisitivo médio e que atende da Educação Infantil (a partir de 1 ano de idade) até o Ensino Médio, permitiu acompanhar iniciativas formativas que estão apresentando resultados positivos, com erros e ajustes no decorrer da caminhada.

Além disso, foi possível acompanhar como o planejamento da formação docente continuada em serviço foi realizada e adaptada, ao mesmo tempo em que as atividades educacionais necessitaram continuar acontecendo. Nessa perspectiva, a escola investigada atendeu aos requisitos necessários para viabilizar o estudo em tempos de pandemia e, também, por atender ao perfil desejado, pela facilidade de acesso à investigação, visto que a pesquisadora trabalha na instituição de ensino e o tema “Formação docente continuada em serviço” é interesse da escola.

Salienta-se que a escola faz parte de uma rede que presta serviços educacionais, mantida por uma congregação religiosa e cristã. A instituição foi fundada há mais de 300 anos e está presente no Brasil há mais de 100 anos, com escolas privadas e assistenciais de Educação Básica e Universidades, com educação presencial e em EaD espalhadas pelo mundo.

As unidades educativas e de assistência social estão presentes em nove estados brasileiros e no Distrito Federal, atendendo mais de 47 mil alunos com o trabalho de mais de 5 mil educadores.

Os elementos chave para a escolha da instituição foram os novos arranjos formativos implementados para a realização das formações docentes, a utilização de um ambiente virtual, o *Google Classroom*, há mais de cinco anos, como apoio aos componentes curriculares. Também, em função da pandemia, novos espaços foram sendo construídos para o desenvolvimento das aulas, o que a diferencia das demais instituições, pois cada escola precisou se reinventar a partir de sua realidade, ou seja, dos investimentos que realizava, até em então, voltados para a formação docente. Por certo, essas características foram importantes e decisivas para atender ao perfil da investigação.

### 3.2 PROCEDIMENTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Todos os sujeitos que participaram da pesquisa obtiveram explicações referentes ao estudo por meio do Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE (Apêndice C), estabelecido pela normativa nacional na Resolução CNS 510<sup>17</sup>, de 07 de abril de 2016, concordando com os procedimentos e objetivos da produção de dados. Além disso, o anonimato dos sujeitos participantes desta pesquisa foi respeitado durante a publicação das informações coletadas pelos instrumentos e suas identidades foram resguardadas.

Por conseguinte, os sujeitos foram citados por meio da letra P, a qual representa os professores. Acrescentou-se um número após a letra para diferenciar cada sujeito, de forma aleatória, para que nenhum deles fosse identificado no percurso investigativo.

A equipe diretiva do Colégio optou por não haver divulgação do nome da escola investigada. Respeitando essa decisão, mantiveram-se anônimos tanto a escola quanto os sujeitos envolvidos na pesquisa. Cabe indicar ainda que a presente pesquisa se enquadrou no Comitê de Ética da PUCRS como não tendo cunho invasivo e foi protocolada no SIPESQ - Sistema de Pesquisas da PUCRS, sob número 9699. A Figura 9 apresenta o resultado da avaliação do projeto cadastrado no SIPESQ (Sistema de Pesquisas da PUCRS).

---

<sup>17</sup> Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>

Figura 9 - Resultado da avaliação do SIPESQ

*Esta mensagem foi emitida automaticamente pelo SIPESQ - Sistema de Pesquisas da PUC*

Prezado(a) Coordenador(a) de Projeto de Pesquisa,

A Comissão Científica da(o) ESCOLA DE HUMANIDADES considerou que o projeto **9699 - ESPAÇOS DE EXPERIMENTAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA EM SERVIÇO: emergências contemporâneas** atende aos requisitos por ela definidos.

Desta forma, o projeto passa a constar nos dados oficiais relativos à pesquisa da Universidade, e caso necessário, já pode ser encaminhado para análise da Comissão de Ética no Uso de Animais (CEUA) ou Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

Atenciosamente,  
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Fonte: a autora (2021).

Para a instituição selecionada, previamente ao início da investigação, encaminhou-se uma carta de apresentação da pesquisa (Apêndice D), com seus devidos esclarecimentos, acompanhada de uma solicitação de autorização para a realização da pesquisa junto aos gestores e docentes da instituição e da declaração de anonimato em relação à sua identificação e a dos sujeitos da pesquisa.

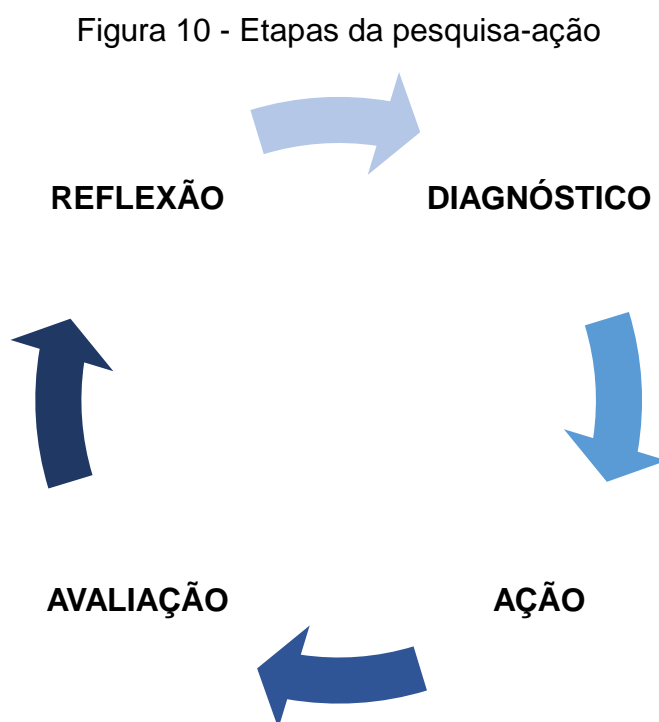
### 3.3 RECURSOS

Os recursos necessários para o desenvolvimento desta pesquisa são as horas de dedicação da orientadora e da pesquisadora, sendo que a última conta com bolsa taxa do órgão de fomento CAPES/PROEX (Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares), que apoia o pagamento das taxas do curso de doutorado. Além disso, foram utilizados recursos próprios da pesquisadora, tais como custos para revisão de texto, entre outros; e da infraestrutura da universidade para realização das atividades relacionadas à produção desta tese; e da infraestrutura da escola, para realização das atividades de coleta dos dados.

### 3.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Na pesquisa-ação os pesquisadores e os participantes estão envolvidos de modo cooperativo, ou seja, em uma ação que implica investigação para ser elaborada e conduzida. Os pesquisadores intervêm de forma conscientemente e os participantes desempenham um papel ativo. Portanto, a subjetividade dos pesquisadores está presente, visto que as observações e as interpretações estão ancoradas nas trajetórias formativas, nas experiências e no sentido que a investigação representa.

Com o intuito de explicitar o caminho percorrido, apresentam-se as etapas da pesquisa-ação, conforme Figura 10.



Fonte: a autora (2021).

Na primeira etapa, **Diagnóstico**, foram utilizados documentos da escola no intuito de compreender o período de implementação dos espaços de experimentação pedagógica. Apresentam-se nela a organização do trabalho pedagógico, o perfil dos participantes da pesquisa-ação e o processo formativo. Na segunda etapa, intitulada de **Ação**, foi estruturado um plano de ações no sentido de desenvolver um processo de mudança das práticas pedagógicas em um cenário pandêmico. Foram descritos, portanto, esse processo e os elementos essenciais para mobilizar as inovações nas

práticas pedagógicas, a partir da perspectiva do professor. Na terceira etapa, **Avaliação**, realizou-se a análise do processo de implementação dos EEP, por meio de um instrumento (questionário), aplicado aos participantes da pesquisa-ação. Na última etapa, **Reflexão**, foram apresentadas as aprendizagens e as oportunidades com os EEP, na articulação entre teoria e prática, conforme Figura 11.

Figura 11 – Elementos estruturantes dos EEP



Fonte: a autora (2021).

### 3.4.1 Métodos de Análise de Dados

Para elaborar a etapa do diagnóstico deste estudo, foram utilizadas fontes primárias (fornecidas pela escola), a fim de compreender o processo de implementação dos EEP, em consonância com o disposto em Gil (2010), por meio de relatórios, cronograma do planejamento pedagógico, entre outros.

Na etapa da avaliação a análise dos dados produzidos ocorreu de acordo com o método proposto por Moraes e Galiazzi (2011), o qual se caracteriza por ser uma “[...] construção ou reconstrução teórica, numa visão hermenêutica, de reconstrução de significados a partir das perspectivas de uma diversidade de sujeitos envolvidos



nas pesquisas” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 145). Nesse sentido, a pesquisa constitui-se em um conjunto de procedimentos que visam produzir um novo conhecimento, e não reproduzir simplesmente o que já se sabe sobre um dado objeto em um determinado campo científico.

### **3.4.2 Análise Textual Discursiva**

A análise dos dados ocorreu pela produção de dados realizada por intermédio de um questionário online, aplicado aos docentes no decorrer da pesquisa-ação. A análise do resultado do questionário foi realizada por meio da técnica de análise textual discursiva, criada por Moraes e Galiazzi (2011). Segundo os autores, esse processo é organizado e novos entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: unitarização (desmontagem dos textos); categorização (estabelecimento de relações) e metatexto (captação do novo emergente). De acordo com Moraes e Galiazzi (2011),

análise textual discursiva parte de um conjunto de pressupostos em relação à leitura dos textos que examinamos. Os materiais analisados constituem um conjunto de significantes. O pesquisador atribui a eles significados a partir de seus conhecimentos, intuições e teorias. A emergência e comunicação desses novos sentidos e significados são os objetivos da análise. (MORAES; GALIAZZI, 2011, p.16)

Sendo assim, iniciou-se a desmontagem dos textos ou a unitarização que, para Moraes e Galiazzi (2011, p. 171), “[...] é delimitar e destacar unidades básicas de análise a partir dos materiais pesquisados, envolvendo permanentes interpretações do investigador.” O primeiro passo foi a realização da identificação dos materiais. Desse modo, foi estabelecido um critério de codificação das respostas dos questionários.

Segundo Moraes e Galiazzi (2011), esse código pode ser constituído de números ou letras que identificam a origem de cada unidade. Nesse caso, optou-se em utilizar a letra P para identificar os professores investigados (P1, P2, ...).

A partir dessa codificação, iniciou-se a leitura das respostas, destacando-se as informações mais significantes. Moraes e Galiazzi (2011, p. 17) lembram também que “os textos não carregam um significado a ser apenas identificado; trazem significantes

exigindo que o leitor ou pesquisador construa significados a partir de suas teorias e pontos de vista”.

Nessa acepção, realizou-se uma leitura minuciosa, por meio da fragmentação das informações e, dessa forma, foram identificadas as unidades de análise ou unidades de significados. Para cada unidade de análise foram atribuídas palavras-chave com a finalidade de auxiliar no estudo das informações.

Posteriormente, com as unidades de análise selecionadas, iniciou-se a etapa denominada “categorização”, que é um “processo de comparação constante entre as unidades definidas no momento inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 22). Utilizou-se, nessa etapa, o método indutivo para produzir as categorias emergentes, as quais nascem a partir das unidades de análise, por meio de um processo de comparação, visto que o pesquisador organiza conjuntos de elementos semelhantes, geralmente com base em seu conhecimento implícito.

A partir dos metatextos e da auto-organização, foi construído o Quadro 8, no intuito de visualizar a relação entre as categorias, estabelecendo, também, uma interlocução com o problema da pesquisa e o objetivo geral deste estudo.

Quadro 8 - Relação do foco da pesquisa e as categorias

Espaços de experimentação pedagógicos: inovações na prática pedagógica		
PROBLEMA DE PESQUISA	OBJETIVO GERAL	CATEGORIAS
Que ações devem ser estrategicamente consideradas pela escola para criar e estabelecer espaços de experimentação pedagógicos, a fim de auxiliar docentes a criarem/testarem inovações nas práticas pedagógicas, considerando a migração do ensino presencial para ensino remoto?	Investigar como os espaços de experimentação pedagógica podem auxiliar docentes a criarem/testarem inovações nas práticas pedagógicas, considerando a migração do ensino presencial para o ensino remoto, a partir da experiência de uma escola de Educação Básica de uma rede privada de ensino da cidade de Porto Alegre (RS).	<b>INOVAÇÃO E CRIATIVIDADE</b>
		<b>PRÁTICAS PEDAGÓGICAS</b>
		<b>FORMAÇÃO DOCENTE</b>

Fonte: a autora (2021).

Ademais, organizou-se o Quadro 9 para visualizar as características de cada categoria<sup>18</sup> emergente, com um resumo de cada uma delas. Segundo Moraes e

<sup>18</sup> Planilha detalhada disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1HZPvLBBI434CXyrkbv9i\\_bfWKSBaGgIH/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1HZPvLBBI434CXyrkbv9i_bfWKSBaGgIH/view?usp=sharing)

Galiazzi (2011, p. 30), “nesse movimento, o pesquisador, a partir dos argumentos parciais de cada categoria, exercita a explicação de um argumento aglutinador do todo”.

Quadro 9 - Resumo das Categorias

CATEGORIA	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
<b>INOVAÇÃO E CRIATIVIDADE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recursos tecnológicos;</li> <li>- Aulas criativas com ou sem tecnologias;</li> <li>- Ambientes diferenciados;</li> <li>- Atitudes interdisciplinares;</li> <li>- Metodologias ativas;</li> <li>- Tempo e espaço para criação.</li> </ul>	<p>Os professores relataram que a inovação e a criatividade estão relacionadas com a forma como os recursos tecnológicos são explorados. Ou seja, a metodologia utilizada é apontada como diferencial e, assim, permite a realização de atividades integradoras com as demais áreas do conhecimento. Além disso, sinalizaram a necessidade do tempo e dos espaços para fomentar projetos, ações e/ou atividades criativas. Ainda, os tutoriais elaborados pelos colegas auxiliaram para além da usabilidade dos recursos. Professores que já utilizavam recursos tecnológicos nas aulas há mais tempo relataram mais facilidade no desenvolvimento das aulas e, com isso, as possibilidades de uso se ampliaram.</p>
<b>PRÁTICAS PEDAGÓGICAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Liberdade no uso de tecnologias;</li> <li>- Apoio e incentivo da escola;</li> <li>- Compartilhamento de experiências</li> <li>- Flexibilidade;</li> <li>- Mudanças de atitude,</li> </ul>	<p>Os professores relataram que se sentem apoiados pela escola nas iniciativas de inovação nas práticas pedagógicas e incentivados no processo de qualificação, pois são ofertadas capacitações tecnológicas em vários formatos. Segundo eles, a liberdade no uso e na exploração dos recursos tecnológicos permite maior autonomia para os professores diversificarem as ferramentas. Destacam que os “tutoriais” elaborados pelos colegas auxiliaram muito, pois compartilham suas experiências e isso colabora na compreensão do uso didático dos recursos tecnológicos.</p>
<b>FORMAÇÃO DOCENTE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Instrumentalização;</li> <li>- Orientações claras;</li> <li>- Espaços para compartilhar ideias;</li> <li>- Tempo para estudo;</li> <li>- Personalização e grupos de interesse.</li> </ul>	<p>Os professores relataram que os momentos formativos auxiliaram na instrumentalização do trabalho pedagógico, mas também se sentiram sobrecarregados. Expuseram que as orientações claras, o acompanhamento sistemático e o compartilhamento de experiências contribuíram no processo formativo e na qualificação das práticas pedagógicas. Sinalizaram a falta de tempo para estudar e aprender mais recursos. Sugeriram encontros com grupos menores para avançar nas formações tecnológicas personalizadas e por interesse.</p>

Fonte: a autora (2021).

Após a descrição das categorias emergentes, foi dado início ao processo de construção do metatexto, fase final do processo da Análise Textual Discursiva. Esse momento teve por objetivo apresentar a compreensão da pesquisadora acerca da investigação realizada. Essa compreensão teve por base os novos sentidos e

significados construídos durante a desmontagem dos textos e do estabelecimento de relações entre as unidades de análise, apresentados no item 4.3 do capítulo 4.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS

A presente investigação possibilitou analisar como a implementação de espaços de experimentação pedagógica contribuiu com os processos de inovações nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de uma escola privada de educação básica do município de Porto Alegre. Com o intuito de organizar os resultados para uma melhor compreensão, optou-se por dividir por seções e, assim, aprofundar as etapas da pesquisa-ação, conforme Figura 9.

### 4.1 DIAGNÓSTICO – IMPLEMENTAÇÃO DOS ESPAÇOS DE EXPERIMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

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

Naquele momento, o projeto desta tese estava sendo desenhado e os estudos referente aos espaços de experimentação sendo discutidos com a orientadora. Em um dos encontros, a orientadora deste estudo sugeriu começar introduzindo os espaços de experimentação como uma ação para mudar as práticas pedagógicas na escola e, ao mesmo tempo, uma oportunidade de aprendizagem importante para a pesquisadora.

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

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

- Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental;

- Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

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

Em relação aos professores, esses possuíam vínculos empregatícios, cuja duração dos contratos variava de 1 ano até vínculos consolidados de mais de duas décadas. Destaca-se, nesse caso, que tal diversidade foi importante para esta pesquisa, visto que oportunizou percepções, trocas e narrativas significativas. Além disso, 12 professores possuíam especialização, sendo 4 com mestrado e 2 com doutorado e 7 professores possuíam apenas a graduação.

Tabela 5 - Perfil dos participantes da pesquisa-ação

IDENTIFICAÇÃO	SEXO	FORMAÇÃO
P1	M	Graduação
P2	M	Graduação
P3	M	Graduação
P4	M	Graduação
P5	F	Graduação
P6	M	Graduação
P7	M	Graduação
P8	F	Especialização
P9	F	Especialização
P10	F	Especialização
P11	F	Especialização
P12	M	Especialização
P13	F	Especialização
P14	F	Mestrado
P15	M	Mestrado
P16	M	Mestrado
P17	M	Mestrado
P18	F	Doutorado
P19	M	Doutorado

Fonte: a autora (2021)

Ainda em 2019, nas primeiras reuniões, os professores relataram como as formações pedagógicas aconteciam; o planejamento e o acompanhamento do trabalho docente. Os relatos eram carregados de reclamações, sinalizavam que as propostas não tinham continuidade e os objetivos não estavam claros. As reuniões pedagógicas eram utilizadas para recados e informações relacionadas à organização geral da escola e, ainda, as formações docentes desconectadas com a realidade da sala de aula.

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

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

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

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

As reuniões dos meses de março e abril de 2019 foram importantes para estabelecer uma relação de confiança e cooperação, que demandou sensibilidade para lidar com as inseguranças e inquietudes do grupo. Nesse sentido, conversou-se sobre buscar um *feedback* do trabalho docente na perspectiva do estudante. Indicou-se o primeiro trabalho coletivo de construção da proposta que desencadeou em uma ação de autorreflexão das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos próprios professores.

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

1º momento: a coordenação pedagógica e a orientação educacional entrariam em todas turmas<sup>19</sup> para conversar com os estudantes sobre o processo de aprendizagem e, no final da conversa, solicitariam o preenchimento de um formulário online com questões referentes à sala de aula.

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

3º momento: os professores analisariam os resultados.

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

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

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

Na reunião, os professores ouviram atentos a proposta e sugeriram de intitulá-la “Conselho Participativo”, na medida em que se estava caminhando para um processo de construção coletiva importante. Acordou-se que as perguntas do questionário seriam elaboradas pelos próprios professores, visto que sinalizaram que os alunos não estariam prontos para realizar uma avaliação crítica dos processos de ensino e de aprendizagem e não gostariam de serem expostos. Ainda, sugeriram que não fosse realizado um Conselho de Classe participativo, ou seja, com a presença dos líderes de turma, sem antes realizar um processo formativo com esses representantes.

Naquele momento, optou-se por acolher as sugestões dos professores, a fim de fortalecer os elos de cooperação do trabalho coletivo. Assim, avançou-se com as

---

<sup>19</sup> 9 turmas dos Anos Finais e 7 turmas do Ensino Médio.



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

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

Posteriormente, as versões foram enviadas para a Coordenação Pedagógica, a qual realizou a análise e elaborou uma versão com todas as contribuições. Novamente, compartilhou-se o material com os professores para a realização dos ajustes necessários. A versão final do questionário, conforme Figura 12, ficou organizada em sete questões abertas.

Figura 12 - Questionário autoavaliação – estudante

22/05/2019 Conselho Participativo | 1º Trimestre

### Conselho Participativo | 1º Trimestre

A Coordenação Pedagógica e a Orientação Educacional querem saber como você avalia o andamento das aulas nesse 1º trimestre. Para isso, elaborou um pequeno formulário para que você possa apontar onde é necessário uma intervenção da equipe.

Ao responder esse formulário, você estará contribuindo para a melhoria da prática pedagógica do corpo docente do Colégio [REDACTED]

**\*Obrigatório**

Nome (opcional):

Sua resposta

Turma: \*

Escolher ▾

1) Piadas e conversas paralelas costumam prejudicar as aulas, sendo comum que apareçam em todas as turmas. No caso da sua turma, como você acha que o(a) professor(a) deveria proceder? E como você pode ajudá-lo(a)? \*

Sua resposta

2) As aulas dos seus professores têm lhe oferecido as condições necessárias para alcançar resultados satisfatórios nos estudos? Caso não ofereçam essas condições, em que você acha que as aulas poderiam mudar? \*

Sua resposta

3) Que mudanças você gostaria que acontecessem no colégio em relação ao ensino? \*

Sua resposta

4) Se você pudesse criar uma nova disciplina para sua série, qual seria? \*

Sua resposta

5) Quais ferramentas ou recursos você sugere que o(a) professor(a) utilize para diversificar as aulas? \*

Sua resposta

6) Imagine-se professor(a) e dando aula na sua turma. Qual seria o seu perfil como professor(a)? \*

Sua resposta

7) Que outros aspectos relacionados a sala de aula você gostaria de registrar? \*

Sua resposta

**ENVIAR**

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este formulário foi criado em Webmail [REDACTED] [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#)

Google Formulários

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIp...> 1/2

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIp...> 2/2

Fonte: Documento interno da escola (2020)<sup>20</sup>

Cabe destacar que 11 dos 19 professores, participantes dessa proposta, trabalhavam nos dois segmentos de ensino e, conseqüentemente, as reuniões pedagógicas ocorriam sempre juntas; um aspecto importante para compreender como as ações eram construídas e desenvolvidas na escola.

Na sequência, durante o mês de maio, ocorreram os encontros com as turmas, com duração de dois períodos<sup>21</sup> de aula, e o preenchimento dos formulários por parte dos alunos. Na primeira semana de junho, os dados foram organizados em uma planilha por turma e disponibilizados para os professores iniciarem o processo de leitura e análise.

Os resultados foram explorados nas reuniões pedagógicas seguintes, no intuito de estudar o perfil dos estudantes e compreender como eles estavam percebendo as

<sup>20</sup> Formulário aplicado aos estudantes pela equipe pedagógica da escola e disponibilizado para elaboração do diagnóstico deste estudo.

<sup>21</sup> Cada 50 min. constitui um 1º período de aula.

aulas dos professores e, conseqüentemente, avançar no processo de qualificação docente. Desse modo, as mudanças das práticas pedagógicas começaram a ser estudadas e sistematizadas em formato de ações, a partir de então, em um processo de diálogo e construção coletiva importante.

Em relação aos estudantes, organizou-se uma agenda de encontros formativos com as turmas no segundo semestre de 2019, com o objetivo de promover o protagonismo estudantil e a formação de lideranças positivas, conforme os professores sinalizaram. Para tanto, foram utilizados os períodos de aula dos professores regentes<sup>22</sup> de turma, visando integrar as ações desenvolvidas na escola. Nesse sentido, a orientação educacional planejou e executou as ações.

Em relação às práticas pedagógicas, foi possível evidenciar elementos importantes na perspectiva dos estudantes, os quais foram discutidos com os professores, conforme Quadro 10.

Quadro 10 - Relatos dos estudantes referentes às práticas pedagógicas

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

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

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

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

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

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

<sup>22</sup> Regência – na escola cada turma tem um professor de referência que desempenha um papel de mediador da turma na resolução de conflitos e no acompanhamento do desempenho da aprendizagem.

que assim a gente **pesquisa mais sobre as matérias**. (Estudante dos Anos Finais EF)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Fonte: Documento interno da escola (2020)<sup>23</sup>

<sup>23</sup> Relatório disponibilizado para elaboração do diagnóstico desse estudo.

Por conseguinte, os professores concordaram com os apontamentos dos estudantes e afirmaram desejar planejar aulas em um formato mais dinâmico, explorando mais os recursos tecnológicos e que realmente envolvessem os alunos. No entanto, também sinalizaram que se sentiam inseguros e com medo de não desenvolverem todos os conteúdos ao longo do ano letivo e, conseqüentemente, isso repercutir no desempenho nos vestibulares e demais avaliações externas.

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

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

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

A partir dessa experiência, estrategicamente, optou-se por envolver ainda mais os professores no planejamento pedagógico de 2020, para que todos pudessem contribuir e internalizar as diretrizes de trabalho. Em fevereiro de 2020, na Jornada Pedagógica<sup>24</sup>, elaborou-se um cronograma das reuniões pedagógicas do primeiro semestre, com pautas formativas e de planejamento, conforme Quadro 11, a saber:

---

<sup>24</sup> A Jornada Pedagógica consiste em uma semana de formação pedagógica com palestras, oficinas e momentos de planejamento. Normalmente, ocorre uma semana antes do início das aulas/ano letivo.

Quadro 11 - Cronograma das reuniões pedagógicas do 1º semestre

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

Fonte: Documento interno da escola (2020)

Contudo, na segunda quinzena do mês de março de 2020, no intuito de conter a pandemia da COVID-19 e preservar a saúde de todos, as redes de ensino do Brasil suspenderam suas atividades presenciais em caráter emergencial. Com isso, todo o planejamento precisou ser revisto e ajustado para um novo contexto que se estabeleceu para as instituições de ensino.

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

A partir de então, foi necessário integrar as ações em andamento com os objetivos da pesquisa e conduzir o processo de mudanças das práticas pedagógicas

por meio dos espaços de experimentação pedagógicos. Para tanto, foi organizado um plano de ação com as diretrizes de trabalho e, com a pandemia da COVID-19 ganhando força, foi necessário conduzir todas as ações de forma virtual.

Por fim, para o estudo desta investigação, escolheu-se acompanhar o processo formativo com os professores dos Anos Finais do EF e Ensino Médio, tendo em vista que foi o grupo de professores que a pesquisadora acompanhou de forma mais intensa. Sendo assim, conforme Tabela 5, o perfil dos participantes da pesquisa-ação contemplou 8 professoras e 11 professores, totalizando 19 docentes, durante o período de março a dezembro de 2020.

#### 4.2 AÇÕES – O PROCESSO DE MUDANÇA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

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

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

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

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

longo das 30 semanas de atividades remotas, conforme Quadro 12, uma vez que houve o retorno, de forma presencial, a partir da semana 31, ou seja, a partir do dia 09 de novembro.

Quadro 12 - Horário de aula Anos Finais EF e Ensino Médio

SEMANA	PLATAFORMA UTILIZADA	HORÁRIO DE AULA
Semana 01 e 02	<i>Google Classroom</i>	Sem aulas síncronas. Os materiais e as atividades foram postados nas salas de aulas virtuais. Os professores de cada componente curricular divulgaram no Mural do <i>Google Classroom</i> os horários dos plantões de dúvidas.
Semana 03 a 08	<i>Google Classroom e Google Meet</i>	A partir da semana três, iniciaram-se as aulas online conforme os períodos semanais, a saber: <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ 3 a 5 períodos =&gt; 2 aulas virtuais por semana.</li> <li>❖ 1 e 2 períodos =&gt; 1 aula virtual por semana.</li> </ul> Obs.: leituras, exercícios e produções semanais foram postadas no <i>Google Classroom</i> para compor o restante da carga horária semanal.
Semana 09 a 30		A partir da semana nove, ampliou-se mais um período por semana para os componentes curriculares com mais de três períodos semanais, a saber: <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ 3 a 5 períodos =&gt; 3 aulas virtuais por semana (1 período foi destinado <u>para dúvidas e resoluções de exercícios extras. No Ensino Médio, o período foi explorado com questões do ENEM/Vestibular.</u></li> <li>❖ 1 e 2 períodos =&gt; 1 aula virtual por semana.</li> </ul> Obs.: leituras, exercícios e produções semanais foram postados no <i>Google Classroom</i> para compor o restante da carga horária semanal.
Semana 31 a 33	<i>Google Classroom, Google Meet e presencial</i>	Reinício das aulas presenciais com os estudantes no colégio e transmissão simultânea via <i>Google Meet</i> para os estudantes que optaram por continuar na modalidade dos estudos domiciliares. <ul style="list-style-type: none"> <li>- As atividades avaliativas foram realizadas via <i>Classroom</i> para evitar compartilhamento de materiais e, assim, o professor e o aluno terem o registro das entregas.</li> </ul>



		<p>- Todas as dúvidas, retornos de atividades e combinações foram realizadas durante as aulas.</p> <p>-Todas as aulas foram gravadas e disponibilizadas no <i>Classroom</i>. O professor teve autonomia para gerenciar os momentos de início e término das gravações, priorizando os instantes das explicações dos conteúdos.</p> <p>- O horário de aula retornou para a versão do início do ano letivo (anterior à pandemia) – 7h30min às 12h  12h50min.</p>
--	--	---

Fonte: a autora (2021).

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

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

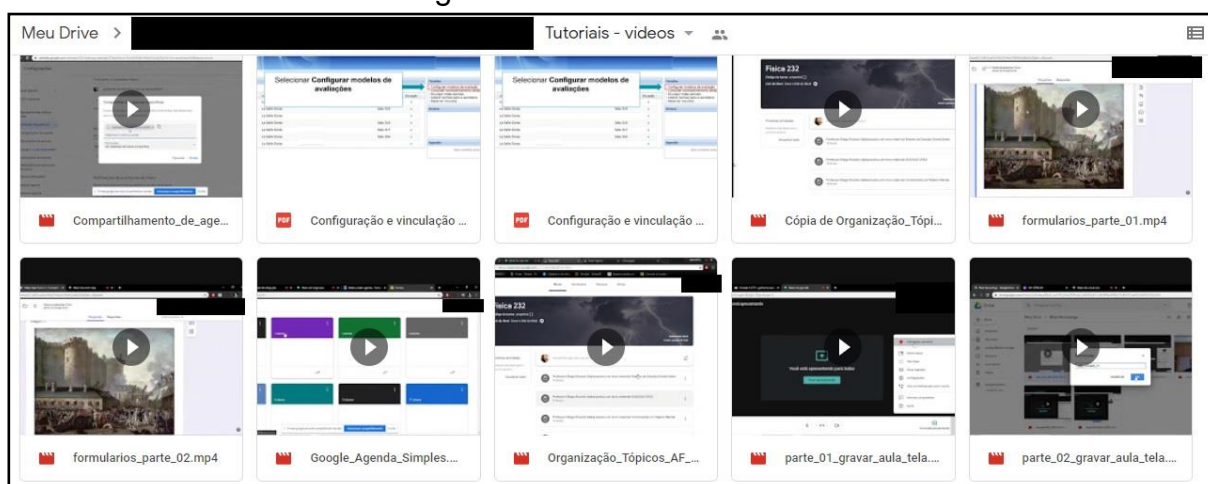
Além disso, as entregas das atividades permitiram diagnosticar como os alunos estavam aprendendo, conhecer suas principais dúvidas e evidenciar a organização pessoal de cada um em relação à sistematização do que foi solicitado. Da mesma maneira, nas aulas online, o professor teve a possibilidade de interagir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

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

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

Nessa lógica, iniciou-se o primeiro plano de ação referente à formação tecnológica voltada aos recursos da plataforma da Google. Em reunião, optou-se pela elaboração dos tutoriais, via vídeo, pelo próprio setor de tecnologia da escola e com os professores que dominassem algum recurso. Foi criada, para isso, uma pasta no Drive, no qual foram compartilhados os vídeos tutoriais, segundo cada professor sinalizava dificuldade nos recursos, conforme Figura 13. Os vídeos abordaram temas desde a criação de organização da sala virtual por tópicos, criação de formulários, criação de rubricas, entre outros.

Figura 13 - Vídeos tutoriais



Fonte: a autora (2021).

Outrossim, a criação dos vídeos tutoriais foi uma estratégia importante adotada pelos próprios professores. Embora houvesse vários tutoriais disponíveis na internet e no próprio *YouTube*, optaram por elaborá-los de forma personalizada e específica,

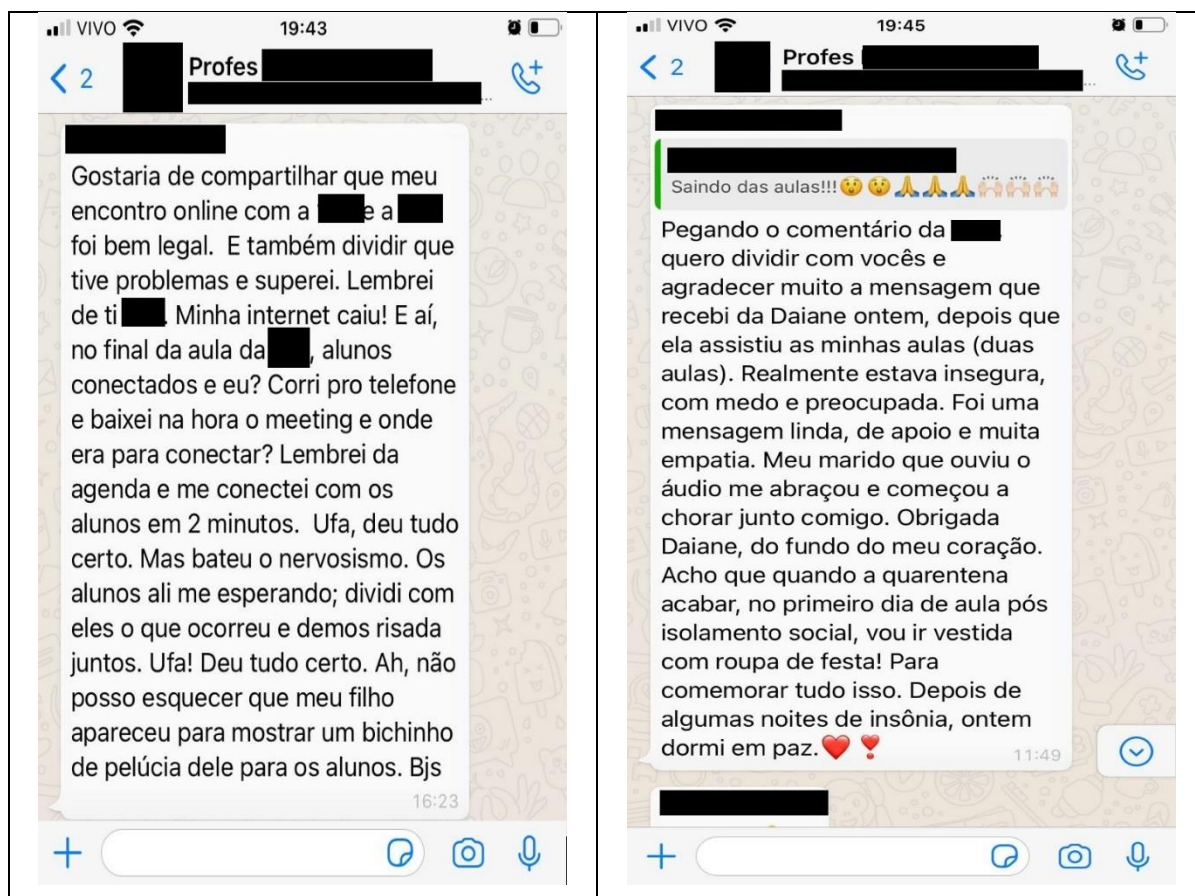
conforme a necessidade. Ou seja, ao questioná-los em relação à possibilidade de aproveitar os materiais prontos e disponíveis, argumentaram que os materiais elaborados pelos colegas eram mais específicos, diretos e com dicas de aplicabilidade, pois conheciam a realidade da escola. Além disso, a liberdade de conversar diretamente com quem elaborou o tutorial foi deveras importante para o grupo.

Certamente, a escuta realizada e a liberdade de construir uma caminhada formativa a partir da realidade dos próprios professores desencadearam uma dinâmica de compartilhamento de ideias e possibilidades significativas para o grupo. Isto é, os professores sentiram-se pertencentes àquele espaço e, aos poucos, começaram a socializar suas angústias de forma mais tranquila, conforme Figura 14, a qual apresenta uma troca de mensagens em grupo de WhatsApp<sup>25</sup> (criado durante o período de pandemia para facilitar a comunicação entre a equipe de professores e a equipe pedagógica).

---

<sup>25</sup> WhatsApp é um aplicativo que permite o envio de mensagens de texto e áudio de forma instantânea, chamadas de voz e vídeo para smartphones. Além disso, é possível compartilhar imagens, vídeos e documentos em vários formatos.

Figura 14 - Mensagem grupo do WhatsApp



Fonte: a autora (2021).

Evidencia-se, portanto, que os EEP começaram a ser incorporados na dinâmica de trabalho do dia a dia e fazer sentido para os professores. Compartilhar as dificuldades e as formas de superação permitiu avançar de forma importante na construção de uma mudança cultural na escola voltada à formação docente. Nessa lógica, Fullan (2009) e Gómez (2015) sinalizam a necessidade de a equipe gestora promover espaços acolhedores, de escuta e de incentivo para que todos se sintam pertencentes, e o mais importante, contribuindo no processo de mudança.

Sem dúvida, o medo de não saber fazer, os improvisos e os erros fazem parte do processo de aprendizagem do professor também. Entretanto, conduzir esse processo formativo exige da equipe gestora um acompanhamento muito próximo para compreender as necessidades individualizadas e potencializar no coletivo o que agrega valor ao grupo. Em 2019, por exemplo, as tentativas de observação de aula, por parte da coordenação pedagógica, geravam um desconforto muito grande nos professores. Já em 2020, a partir de um trabalho de parceria, as observações das aulas começaram a ganhar outro sentido. Na Figura 14, evidencia-se que um

*feedback* positivo após uma observação de aula desencadeou um processo significativo de confiança e segurança por parte do professor.

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

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

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

Destaca-se que a escola, até então tinha como diretriz realizar reuniões pedagógicas de forma quinzenal com todos os professores do Fundamental II e Ensino Médio juntos. Com a pandemia e a implementação dos EEP acordou-se em realizar as reuniões de forma semanal para fomentar o diálogo e subsidiar o planejamento de aula do professor.

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

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

Diante desse novo cenário, ficou acordado que as conversas ocorreriam de forma muito aberta e transparente em relação às fragilidades no âmbito das questões

tecnológicas e metodológicas, visto que a transição de aulas presenciais para não-presenciais exigia o desenvolvimento de habilidades tecnológicas específicas e de forma muito rápida.

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

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

Nessa perspectiva, compartilhou-se um material de estudo<sup>26</sup> relativo ao uso das tecnologias na educação, no intuito de auxiliar no processo formativo e de compreensão das transformações da sociedade que repercutem na sala de aula. Assim sendo, utilizou-se a primeira reunião pedagógica do mês de maio para discutir os elementos apresentados no material. Na ocasião, os professores relataram que a principal dificuldade era utilizar os recursos digitais de forma contextualizada, como utilizam um *datashow*, por exemplo, sem tirar o foco da temática aula. Logo, uma supervalorização ao recurso acontecia pela insegurança do professor em não dominar adequadamente as potencialidades do mesmo.

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

Em síntese, um dos pontos significativos dos espaços de EEP é oportunizar o compartilhamento de ações entre os professores, sem determinar como uma capacitação de um recurso, mas uma conversa referente às possibilidades didáticas. Ou seja, a capacitação é uma consequência, uma vez que o professor buscará compreender o uso da ferramenta mobilizado pelo contexto que o inspira. Além disso,

---

<sup>26</sup> A tecnologia como aliada da educação - Lúcia Dellagnelo. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=l7katADp-08&ab\\_channel=FecomercioSP](https://www.youtube.com/watch?v=l7katADp-08&ab_channel=FecomercioSP). Acesso em: 21 fev. 2021.

a validação do coletivo para as atitudes de mudança é positiva e colabora no processo de reflexão sobre as práticas pedagógicas.

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

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

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

Nessa acepção, ao implementar os EEP, é imprescindível permitir que o professor tenha protagonismo e colabore nas ações subsequentes, decorrentes do processo de reflexão acerca dos “erros” e “acertos”. Desse modo, as reuniões dos meses de maio, junho e julho foram importantes para fomentar a compreensão das mudanças de mundo que estavam acontecendo, potencializadas pela pandemia. O material utilizado para desencadear a reflexão suscitou uma série de iniciativas, por parte dos professores em buscar recursos digitais e metodologias mais ativas. Não foi necessário, portanto, utilizar os momentos das reuniões para realizar capacitações, uma vez que isso ocorreu por iniciativa de cada professor, inspirado nas reflexões dos colegas ao socializarem suas experiências positivas.

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

No mês agosto, um dos professores sugeriu um material<sup>27</sup> para que fossem discutidos conceitos de inovação, o que novamente colaborou para a reflexão das mudanças nas práticas pedagógicas. A inovação, para muitos professores, estava associada aos recursos e artefatos tecnológicos e, por isso, não se considerava inovadora. Entendiam-se como consumidores de tecnologias e pouco criativos para pensar os processos de ensino e aprendizagem a partir delas.

Um importante diálogo ocorreu referente ao significado do conceito de inovações na prática pedagógica e, a partir dessas reflexões, os professores compreenderam a necessidade e a importância da fluência digital (alguns deles, desafiaram-se a buscar certificações). Ao final do ano de 2020, três professores certificaram-se em nível 1 e um em nível 2 nas ferramentas da *Google For Education*, uma vez que a Google oferece vários cursos voltados as ferramentas da sua plataforma para área educacional. Até então, a escola não tinha objetivo de se tornar uma escola referência Google<sup>28</sup> e isso começou a ser idealizado como uma meta a médio prazo e a partir das iniciativas dos próprios professores.

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

Nesse aspecto, as observações das aulas foram retomadas, uma ação importante da coordenação pedagógica que qualificou o acompanhamento e o

---

<sup>27</sup> Inovação na educação e as famílias – Mário Cortella. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=e2uONHU6wLo&ab\\_channel=Ecossistemadelnovo%C3%A7%C3%A3onaEduca%C3%A7%C3%A3o](https://www.youtube.com/watch?v=e2uONHU6wLo&ab_channel=Ecossistemadelnovo%C3%A7%C3%A3onaEduca%C3%A7%C3%A3o). Acesso em: 21 fev. 2021.

<sup>28</sup> Disponível em: <https://mestra.org/escola-de-referencia-google-o-que-e-e-como-se-transformar-em-uma-2/>. Acesso em: 21 fev. 2021.



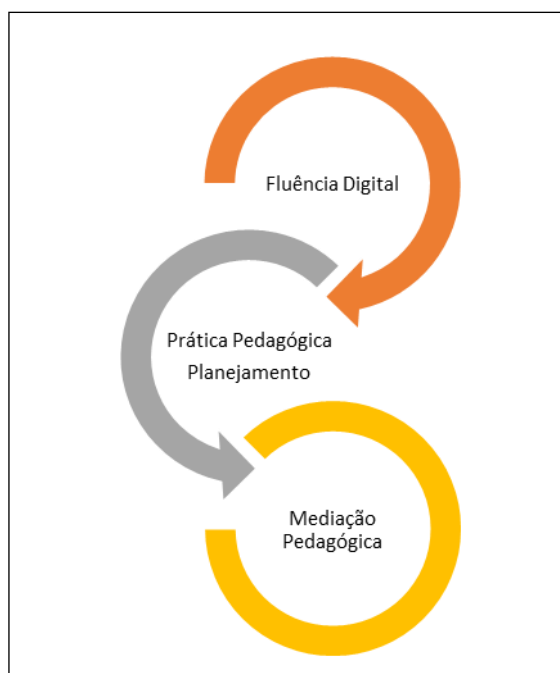
*feedback* do trabalho do professor. Isso porque, muitas vezes, na modalidade presencial, o tempo de resposta para essa ação se tornava mais lenta pela logística e dinâmica das situações que ocorrem no ecossistema escolar.

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

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

Nesse seguimento, Modelski, Giraffa e Casartelli (2015; 2019) apresentam um modelo de correlação no desenvolvimento de competência importante, conforme Figura 15, no qual os recursos que mobilizam o desenvolvimento de uma competência se refletem no conjunto da ação docente. Isso significa que trabalhar com o desenvolvimento de competências na formação docente, para o uso pedagógico de recursos tecnológicos, vai além das capacitações específicas. Ou seja, essas competências precisam estar contextualizadas em situações complexas do cotidiano que o próprio professor esteja vivenciando.

Figura 15 - Modelo de correlação de Competências



Fonte: Modelski (2015)

A competência Fluência Digital, por exemplo, é desenvolvida com a familiaridade que pressupõe o uso de recursos tecnológicos. Isto é, quanto mais o professor vivenciar experiências de uso de recursos, mais domínio e segurança ele desenvolverá para realizar as devidas transposições didáticas necessárias para cada contexto de aprendizagem. No entanto, esse domínio integra-se com as demais competências para que o processo de ensino e de aprendizagem ocorra. Percebe-se que o professor, ao dominar um recurso, tende a apresentar mais facilidade em propor práticas pedagógicas mais dinâmicas e interativas, as quais, por sua vez, melhoram a mediação pedagógica, visto que ele se sente seguro e consciente de seus objetivos, pois efetuou um planejamento adequado, conforme correlações apresentadas na Figura 15.

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

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

Assim, a coordenação pedagógica compartilhou dois materiais<sup>29</sup> no intuito de introduzir as reflexões que envolviam a integração do ensino presencial com o ensino online. Nas reuniões formativas, evidenciou-se que os professores apresentaram uma compreensão muito mais significativa da necessidade da inovação nas práticas pedagógicas, porém com o repertório de recursos disponíveis. As discussões não estavam pautadas nas dificuldades, mas sim nas possibilidades que a escola apresentava.

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

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

---

<sup>29</sup> Lilian Bacich fala sobre Ensino Híbrido – Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=VFk\\_EFMWv10&ab\\_channel=TVCPP](https://www.youtube.com/watch?v=VFk_EFMWv10&ab_channel=TVCPP). Acesso em: 21 fev. 2021.

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

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

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

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

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

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

Nesse sentido, as ações desenvolvidas ao longo do ano de 2020 foram desafiadoras para o desenvolvimento do trabalho pedagógico pela complexidade do contexto social que ali se apresentava. Ao mesmo tempo, tornaram-se elementos

essenciais para mobilizar as situações de aprendizagem necessárias a mudanças relacionadas às inovações nas práticas pedagógicas. E, efetivamente, os EEP criados foram fundamentais para que a formação docente ocorresse na perspectiva defendida por meio da expressão *botton up* (dos docentes para a Instituição) na organização/construção de práticas pedagógicas inovadoras, ou seja, na “artesanilidade” do fazer docente

#### 4.3 AVALIAÇÃO – ANÁLISE DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DOS ESPAÇOS DE EXPERIMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

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

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

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

[...] (1) o possível uso de materiais novos e *revisados* (recursos instrucionais como materiais ou tecnologias curriculares); (2) o uso possível de novas *abordagens de ensino* (novas estratégias ou atividades de ensino); (3) a possível alteração de *crenças* (p. ex., premissas e teorias pedagógicas subjacentes a certas políticas ou programas novos). (FULLAN, 2009, p. 39)

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

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

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

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

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

Nesse sentido, além das percepções da pesquisadora, aplicou-se um questionário em formato online (Apêndice E) com os professores, estruturado, com questões abertas e de múltipla escolha, para avaliar como eles estavam

compreendendo o processo de mudança formativo implementado. As primeiras questões estavam direcionadas para diagnosticar como os professores estavam compreendendo os conceitos relacionados à inovação e à criatividade no ambiente escolar, na medida em que são elementos essenciais para compreender o contexto das mudanças relacionadas às práticas pedagógicas.

A maioria dos respondentes, 79% dos professores, considera-se criativa em algum nível e associa a inovação a novas abordagens nos processos de ensino e de aprendizagem. No entanto, 21% (P1, P7, P10 e P16) relacionaram o conceito de inovação ao uso de tecnologias e ao fato de o ambiente ter elementos diferenciados, além disso, não se consideram criativos.

Importante destacar que a familiaridade com o uso de recursos tecnológicos colabora para que o professor se direcione às possibilidades pedagógicas e não, exclusivamente, aos aspectos do domínio da ferramenta, conforme P7 responde, em relação a ser criativo: *“Não, me considero bem tradicional por não ter tempo de planejamento e, às vezes, por ter um pouco de medo da ousadia.”* E em relação a gostar de criar, experimentar, testar novas possibilidades em sala de aula, responde: *“Não, gosto de uma aula dialogada e experimento pouco nas aulas.”*

A partir do posicionamento de P7, compreende-se que o processo de mudança das práticas pedagógicas é complexo e necessita de formações docentes diferenciadas e contínuas. Nesse caso, Tardif (2014) destaca que o saber experiencial está vinculado às funções que o professor exerce, e é por meio delas que ele é mobilizado, modelado e tem sua base de ensino estruturada. Ou seja, são processos de construção de sentido para que a mudança de atitude possa ocorrer.

Com os professores que se consideram criativos, observou-se que ocorreu uma compreensão relacionada à inovação como um elemento chave na forma como as práticas pedagógicas são desenvolvidas, com ou sem uso de tecnologias, conforme P3, P6 e P11 destacam, pois a inovação perpassa pela autonomia metodológica do professor, a saber:

*A liberdade do professor (a) de educar para gerar conhecimento e experiências importantes para a vida do estudante. Não em métodos inovadores que só têm de novo o nome, pois acabam sendo sempre para um objetivo: a nota! (P3)*

*[...] Inovação na escola está para além da tecnologia. É pensar num modelo de ensino diferente que encontre a vida real para os alunos, que traga significado, que saia do burocrático. (P6)*

*[...] a inovação pode ocorrer em aspectos relacionados aos conteúdos e à distribuição do protagonismo e das responsabilidades no cenário escolar. [...] está ligada a meios atualizados e mais eficientes de alcançar os fins da educação, que são o pleno desenvolvimento da pessoa, sua preparação para o mercado de trabalho e a habilitação consciente para o exercício da cidadania. Os fins são amplos e constantes. O problema é desenvolvê-los efetivamente. Aí é que entra o termo "inovação", como a formulação que atenda a esses fins nas circunstâncias dadas no momento. E como cada momento tem uma combinação nova de circunstâncias, a inovação torna-se algo indispensável. Os fins são sempre os mesmos, mas não parece promissor comprometer-se com métodos que, embora tenham funcionado em certos contextos, não atendem mais às circunstâncias que se alteram.*  
(P11)

Nessa perspectiva, as mudanças atitudinais dos professores se refletem nas práticas pedagógicas e estão ancoradas no significado e no sentido da mudança. O contexto de aprendizagem complexo e tecnológico potencializa as estratégias que o professor utiliza. Além disso, a familiaridade com o uso das tecnologias digitais permite uma qualificação do trabalho desenvolvido, uma vez que o professor possui experiências variadas e, como afirma Sacristán (1999), tende a ter uma prática pedagógica mais consistente, melhor fundamentada, pois está ensinando o que viveu, aquilo que experienciou. Nesse mesmo sentido, os autores Coll e Monereo (2010, p. 75) salientam que

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

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

Nesse viés, P2 relata que *“as práticas mudaram 100%. Fui desafiada a inovar e a me apropriar de conhecimentos tecnológicos que talvez jamais o fizesse. Me senti incomodada no início, mas aos poucos fui ficando confiante e até orgulhosa de ter conquistado tanto”*. P9 complementa: *“[...] No início passei muito trabalho, mas com a troca de experiências com colegas e com a coordenação foi melhorando ao longo do processo. Ainda, P14 diz “Foram ótimos, pois tivemos que nos atualizar. Eu gostei, pois me senti capaz de fazer mais”*.



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

Por outro lado, mesmo os professores que demonstraram domínio dos recursos tecnológicos sinalizaram dificuldades em relação à participação dos alunos e à organização das demandas de trabalho, conforme relatam P13 e P19:

*Este ano foi bastante difícil, pois o ensino online fez com que o trabalho burocrático aumentasse consideravelmente. Desta forma, não consegui cumprir minhas tarefas como habitualmente fazia, sentindo-me sempre atrasada. Não consegui ser tão criativa e executar projetos como gostaria pela falta de tempo. Por estar sempre em constante trabalho. (P13)*

*Ao mesmo tempo que o meu conhecimento tecnológico tenha facilitado minha compreensão acerca do novo modelo de ensino (atividades síncronas e assíncronas, plataformas digitais e novas tecnologias, por exemplo), infelizmente sinto que o meu trabalho não foi realizado com êxito se colocado em comparação às ideias no início do ano letivo. No entanto, o cenário mundial atual me tranquiliza nessa questão, visto que o tempo foi curto para todos os professores e o nosso maior objetivo foi conseguir conquistar os alunos diante das aulas que, muitas vezes, transpareciam um sentimento de solidão por conta da baixa participação dos alunos. (P19)*

Isso significa que a formação docente deve ser concebida como um dos componentes da mudança e não como uma condição prévia, ou seja, “[...] faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola” (NÓVOA, 1992, p. 16). Nesse sentido, os EEP são fundamentais para desvelar que a mudança só poderá ser realizada pelo professor e não pelos recursos tecnológicos. Isso porque a transposição didática da modalidade presencial para o virtual exige metodologias diferenciadas e adaptações na forma como o conteúdo é apresentado, conforme Lévy (1999) e Santaella (2011) sinalizaram, pois a *cibercultura* vem transformando a forma como aprendemos e consequentemente a forma como ensinamos.

Ademais, a sobrecarga de trabalho e o desinteresse dos estudantes, referidos nas falas dos professores, sinalizam a necessidade de observar o que Fullan (2009) salienta em relação à falsa clareza, aquela produzida por uma visão superficial ou

imediatista em relação às mudanças relacionadas às inovações nas práticas pedagógicas. Isto é, o cenário pandêmico contribuiu com a complexidade e a necessidade, mas entende-se que existe um tempo de maturação e incorporação das mudanças, as quais perpassam pelos momentos formativos. Tem-se, portanto, um processo em desenvolvimento.

Nesse sentido, o processo de mudança não é uma melhoria na forma de ensinar, mas uma incorporação de novas atitudes que desencadearão rupturas, dúvidas, conflitos, erros e incertezas. Dessa forma, romper com as estruturas estabelecidas das práticas pedagógicas não é algo imediato, uma vez que envolve novos arranjos didáticos, muitas vezes, não perceptíveis. No entanto, P5 conseguiu expressar isso, descrevendo algumas dessas mudanças, quando diz:

*[...]. Não me vejo mais elaborando aulas e projetos sem ter o Classroom como ferramenta, não me imagino mais imprimindo folhas e folhas, embora ache que isso vai voltar em breve, pois a escola não dispõe de Chromebooks para todos os alunos. Os roteiros de aprendizagem foram uma ótima incorporação à minha rotina, mas deverão ser repensados para um provável ensino híbrido, e também a manutenção concomitante de roteiros e portal é impensável. Então, acho que muitas coisas deverão ser repensadas com calma. O EaD também me permitiu experimentar de forma mais efetiva a sala de aula invertida, e essa é uma prática que, com certeza, levarei adiante. (P5)*

Portanto, retomam-se aqui os elementos que Fullan (2009) destaca como importantes em relação às inovações nas práticas pedagógicas, as quais perpassam as mudanças relacionadas aos materiais utilizados, as abordagens de ensino e as concepções de aprendizagem, ou seja, a ressignificação metodológica e didática do professor. Nessa acepção, P19 relatou e ressaltou a importância dos EEP como elemento transformador das ações, a saber:

*Eu prezo muito pelo trabalho em equipe de maneira interdisciplinar, o que tem sido oferecido e fomentado nas últimas ocasiões. Acredito que os momentos de formação devem visar sempre à troca de ideias e à contribuição para melhorias nas aulas de todos os professores, pois, conforme citei anteriormente, sinto prazer em aprender com quem tem mais experiência, pois assim vou moldando a minha prática de acordo com o que eu aprendo e o que eu experiencio na sala de aula. (P19)*

Em relação a esse aspecto, 53% dos professores responderam de forma satisfatória acerca dos momentos formativos ofertados, declarando que esses oportunizaram momentos de compartilhamento de experiências com os demais

colegas docentes. No entanto, 21% demonstraram alguma insatisfação nesses mesmos momentos, conforme Gráfico 1.

Gráfico 1 – Compartilhamento de experiências docente (%)



Fonte: a autora (2021).

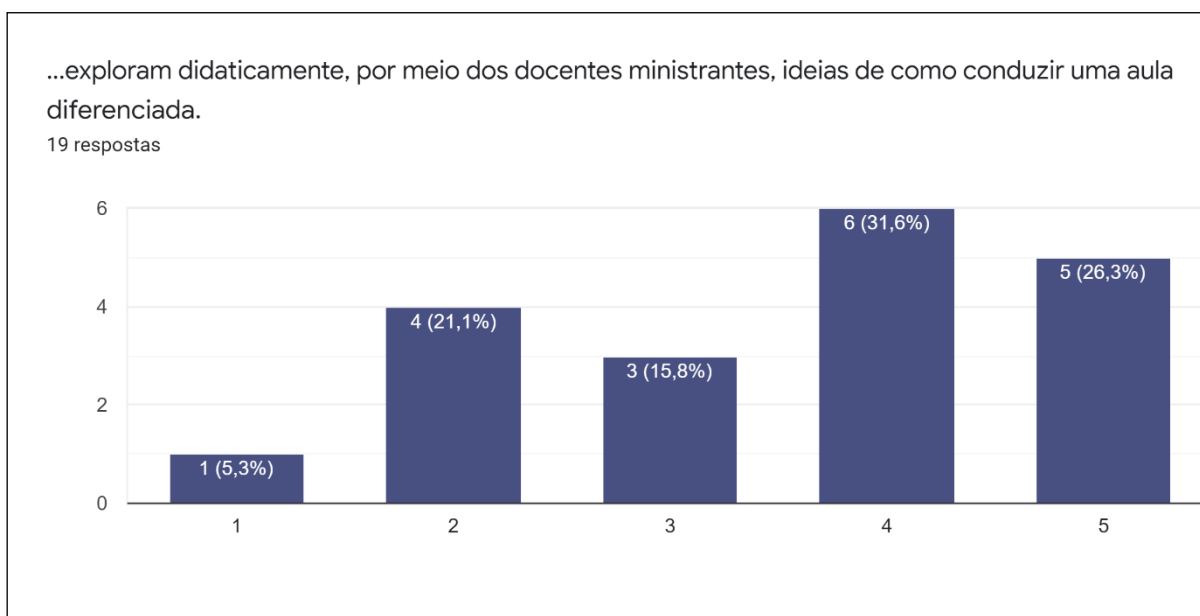
Porém, para compreender o resultado do Gráfico 1, é importante analisar também os Gráficos 2 e 3, os quais apresentam os dados referente à forma como os professores exploram didaticamente e metodologicamente ideias de como introduzir os recursos tecnológicos em sala aula. Dessa forma, 58% responderam que os momentos formativos foram produtivos e 42% manifestaram que poderiam ter sido melhor desenvolvidos.

Cabe destacar que os momentos de compartilhamento de experiências foram oportunizados sempre com todas as áreas de conhecimento juntas, e em algumas situações os relatos eram especificamente voltados a uma área específica, o que pode ter influenciado nos índices de insatisfação. Logo, entende-se que se faz necessário ofertar EEP por área de conhecimento também, na medida em que possibilita um nível de aprofundamento entre pares mais significativo e personalizado.

Aprender com a experiência do outro, como mencionou P19, é oportunizar que o professor faça uma autoavaliação da sua prática pedagógica e introduza mudanças no intuito de potencializar os processos de ensino e aprendizagem. Além disso, a aproximação dos professores da mesma área de conhecimento permite o

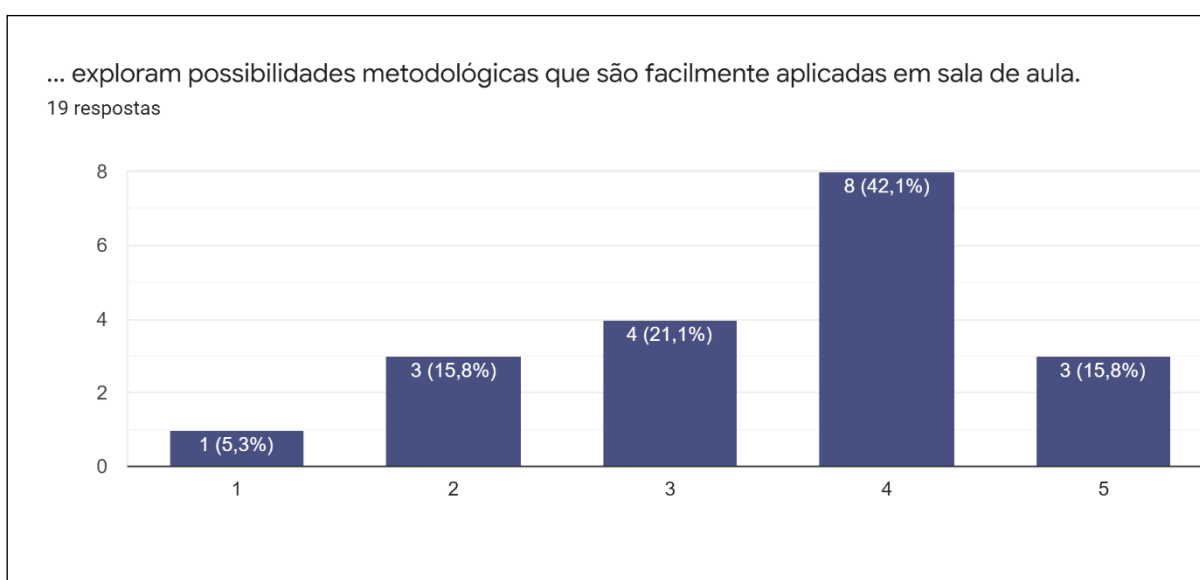
desenvolvimento de competências mais amplas e que conectam os saberes interdisciplinares.

Gráfico 2 – Exploram possibilidades didáticas (%)



Fonte: a autora (2021).

Gráfico 3 - Exploram possibilidades metodológicas (%)



Fonte: a autora (2021).

Os professores sinalizaram ainda um elemento importante relacionado à formação docente: o tempo de dedicação para os estudos ou para exercitar/testar o que foi apresentado. E isso impacta no nível do aproveitamento, conforme relatou o P17 “*eu considero que, quando aprendemos algo novo, mesmo que não utilizaremos,*

*é sempre positivo. No caso aqui utilizamos, e muito tudo, o que foi colocado para nós, o problema é que nem sempre temos tempo para estudar e refazer o que foi aprendido, algumas aprendizagens se perdem.”*

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

#### 4.4 REFLEXÃO – APRENDIZAGENS E OPORTUNIDADES DE AJUSTES DE ROTA

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

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

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

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

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

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

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

Nessa perspectiva, foi possível compreender que o desenvolvimento de novas competências mobiliza um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que precisam estar correlacionadas para serem refletidas nas práticas pedagógicas. Nas falas dos professores foram verificadas, de forma recorrente, as palavras “cansaço” e “falta de tempo”. Pode-se considerar esses fatores um tanto quanto subjetivos, uma vez que há dificuldade em identificar o que é reflexo do processo de transição de

modalidade de ensino e o que é falta de organização por parte da pessoa em relação ao trabalho desenvolvido ou ao conjunto de atividades “a mais” que cada uma está comprometida, além das tarefas associadas à docência na escola. Nesse caso, as ações demandam processos para serem efetivamente internalizados na prática do professor e ainda, como destaca Tardif (2014, p. 48), “[...] os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência”. Portanto, são frentes formativas que demandam estratégias distintas para atender às demandas de cada professor.

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

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

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

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

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

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

Essa articulação entre teoria e prática ficou evidenciada, neste estudo, quando os professores optaram por aprender com um colega o uso de determinado recurso, em vez de assistir a um vídeo tutorial na Internet. Nesse momento, eles sinalizavam que os EEP estavam fazendo sentido. Melhor dizendo, as mudanças precisam ser vivenciadas, compartilhadas e discutidas para fazerem sentido e “ecoarem” no trabalho coletivo.

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



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar o trabalho investigativo que teve por objeto de estudo a questão relacionada à formação docente continuada e em serviço, considerando o contexto pandêmico estabelecido pela COVID-19, resgata-se a questão norteadora desta pesquisa:

*Que ações devem ser estrategicamente consideradas pela escola para criar e estabelecer espaços de experimentação pedagógica, a fim de auxiliar docentes a criarem/testarem práticas pedagógicas, considerando a migração do ensino presencial para ensino remoto?*

Nessa perspectiva, a resposta para esse questionamento se desdobra nos seguintes eixos:

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

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

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

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

É importante realizar um diagnóstico junto às famílias para verificar a diversidade dos recursos no que tange a equipamentos (computadores, celulares, tablets, SmartTV's e outros artefatos que acessem a Internet) versus número de

pessoas/usuários e tipo de conexão disponível. Esses fatores devem ser levados em consideração no preparo dos materiais e estratégias pedagógicas a serem adotadas pela escola. Os materiais têm de ser ofertados em formatos multimodais (texto, áudio, vídeo) e as atividades devem ser pensadas para um espaço plural e heterógeno.

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

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

Não é de agora que as pesquisas apontam para a necessidade da reorganização da formação docente, principalmente no que tange ao uso reflexivo/crítico e contextualizado de tecnologias digitais, especialmente com o advento disruptivo da Internet (e seus serviços) no mundo contemporâneo. O estabelecimento da *cibercultura* nos impele a rever práticas e ações formativas para que o docente possa atuar de forma protagonista no seu fazer docente e não seja um mero consumidor de tecnologia, sem a devida ressignificação das suas estratégias e práticas pedagógicas. No entanto, esses movimentos não resultaram em currículos que avançam da forma desejada (disruptiva), apesar das muitas pesquisas, ofertas formativas e programas públicos e privados de incentivo à Informática na Educação (nome dado a essa área). A resistência à mudança, a falta de crenças mais sólidas

por parte da comunidade escolar (especialmente docentes, sim, difícil dizer porque também somos professores) em relação à vantagens ou ao valor de tal adoção nos processos pedagógicos, os currículos com formação insípida para um estudo mais profundo e reflexivo acarretaram mudanças restritas a contextos específicos e não uma mudança mais ampla, tão necessária.

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

Como uma emergência se caracteriza por tempo de resposta curto ou curtíssimo, não havia o que fazer: era aprender ou perecer! E os professores aprenderam e se surpreenderam, criaram canais no *YouTube*, editaram vídeos, criaram materiais e foram a espaços que nunca imaginaram frequentar e, ainda, serem protagonistas.

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

até então, não havia sido possível. E, indubitavelmente, foram os espaços de experimentação que oportunizaram isso.

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

As experiências com o ensino remoto nas escolas de educação básica, na maioria das vezes, ocorrem com aulas de reforço, atividades complementares ou utilizando as plataformas de aprendizagem como suporte às atividades desenvolvidas nas aulas na modalidade presencial.

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

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

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

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

## 5.1 LIMITAÇÕES E TRABALHOS FUTUROS

Quando se começa um trabalho investigativo do porte de uma tese, sabe-se que um longo caminho será percorrido. Neste tempo de investigação muitos fatos ocorreram, mudança de emprego, perdas familiares e, para completar, uma pandemia que obrigou a mudar o foco e o lócus da pesquisa. E o que foi pretendido na qualificação não era mais possível fazer. Não se podia mais entrevistar pessoas de lugares diferentes, onde aconteciam experiências formativas em espaços diferenciados, onde se construíam experiências interessantes a serem observadas. O estudo de caso não poderia mais ser realizado.

Voltou-se, então, ao ambiente de trabalho à época e se aproveitou o contexto pandêmico para colocar em prática a tese defendida: o processo de inovação pedagógica na contemporaneidade deve considerar espaços de interação e de experimentação associados ao fazer docente, contextualizados no ambiente onde acontece a ação educativa.

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

infelizmente, ainda perdura) foi um desafio, uma experiência, uma vivência e um aprendizado, sem dúvida, ímpar.

Na verdade, quando se percebeu a impossibilidade da efetivação do planejado, o primeiro sentimento foi de exaustão. Porém, passados mais de um ano, a sensação é outra: de realização, tendo em vista a transformação proporcionada por este estudo. Isso significa que, além de ter colaborado para o desenvolvimento de competências significativas em relação à gestão e à docência, este estudo foi extremamente gratificante no que diz respeito a descobertas e crescimento pessoal.

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

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

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

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

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

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

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

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

*Elbert Hubbard*

## REFERÊNCIAS

ALLESSANDRINI, C. D. O desenvolvimento de competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional. In: PERRENOUD, Philippe e THURLER, Monica Gather. **As competências para ensinar no século XXI a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre, Artmed, 2002.

AMABILE, T. **How to kill creativity**. Boston, MA: Harvard Business School Publishing, 1998. Disponível em: <https://www.hbs.edu/faculty/Pages/item.aspx?num=7420>. Acesso em: 12 abr. 2021.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

AVILA, W. ; GIRAFFA, L. M. . **A complexidade docente na contemporaneidade**. In: Clarice Ismério (Org.). (Org.). **EDUCAÇÃO EM SUAS MÚLTIPLAS FACES E SENSIBILIDADES**. 1ed. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2020, v. 1, p. 180-202.

BARRERA, T. G. S. **O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI**. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BEHAR, P. A. (Org.). **Competências em educação a distância**. Porto Alegre: Penso, 2013.

BOWDEN, J., MARTON, F. **The University of Learning: Beyond Quality and Competence in Higher Education**. London: Kogan Page, 1998.

CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora-estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.

CARVALHO, E. **Implantação de inovações curriculares na escola: A perspectiva da gestão**. São Paulo: CLA, 2020.

COLL, César e MONEREO, Carles. **Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DOLABELA, F. Pedagogia empreendedora. **Revista de Negócios**, v. 9, n. 2, 127 – 130, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Ega, 1996.

FULLAN. M. **O significado da mudança educacional**. 4 ed. Porto Alegre, Artmed, 2009.



- GABRIEL, M. **Educar: A Revolução digital na educação**. São Paulo: Saraiva, 2013.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GÓMEZ, A. I. P. **Educação na era digital: a escola educativa**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- HENGEMÜHLE, A. **Desafios educacionais na formação de empreendedores**. Porto Alegre: Penso, 2014.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. Trad. Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade**. São Paulo: Cortez, 2012.
- KAZEMI, E.; WÆGE, K. Learning to teach within practice-based methods courses. **Mathematics Teacher Education and Development**, v. 17, n. 2, p. 125-145, 2015.
- KENSKI, V. M. **Tecnologias e Ensino Presencial e à Distância**. 9. ed. São Paulo: Papirus, 2012.
- KITCHENHAM, B. **Procedures for performing systematic reviews**. Keele, UK, Keele University, v. 33, n. 2004, p. 1-26, 2004.
- LALUEZA, José Luis; CRESPO, Isabel; CAMPS, Silvia. As tecnologias da informação e da comunicação e os processos de desenvolvimento e socialização. In: COLL, César e MONEREO, Carles. **Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- LAKOFF, G. **The political mind**. New York: Wiking, 2011.
- LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- LEMOS, A. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: 34, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Que é o Virtual?** O. Editora 34, 2003.
- LIBÂNEO, J. C. **A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade**. Educar, Curitiba, n. 24. Editora UFPR, p. 113-147, 2004.
- MACHADO, N. S.; BARBOSA, M. C. S. **Redimensionando A Formação de professores e o fazer docente a partir da pedagogia da escuta**. Poíesis - Revista

do Programa de Pós-Graduação em Educação, v. 12, n. 21, p. 135-153, 2018. Disponível em:

<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poesis/article/view/5927> Acesso em: 06 jan. 2020.

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

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

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

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

\_\_\_\_\_.; GIRAFFA, L.M.M.; CASARTELLI, A.O. **Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas**. Educação e Pesquisa, v. 45, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v45/1517-9702-ep-45-e180201.pdf> Acesso em: 06 jan. 2020.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

MORAN, J. M. **A Educação que desejamos**: Novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MOYA, J. **Las competencias básicas en el diseño y el Desarrollo del currículo**. Curriculum, v. 21, 2008.

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

NÓVOA, A. (org.). **As Organizações Escolares em Análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_. **O regresso dos professores**. Pinhais: Melo, 2011.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

\_\_\_\_\_. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

POMBO, O. **Interdisciplinaridade: ambições e limites**. Lisboa: Relógio D' Água, 2004.

POZO, J. I. **A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento**. Revista Pátio, Porto Alegre, a. 8, ago. /out. 2004. Disponível em: <http://www.udemo.org.br/A%20sociedade.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2020.

ROBINSON, K.; ARONICA, L. **Escolas Criativas: A Revolução que está Transformando a Educação**. Porto Alegre: Penso, 2019.  
SACRISTÁN, G. J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

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

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

SANTOS, S. P.; RUSCHEL, C. T. M.; SOARES, D. R. **A formação docente e suas repercussões na sociedade do conhecimento**. 2012. Disponível em: <http://www.fw.uri.br/NewArquivos/pos/publicacao/10.pdf> Acesso em: 05 jan. 2020.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

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

STANO, R. C. O caminho de um grupo de formação continuada docente: do compartilhamento de práticas docentes para uma pedagogia da e para a autonomia. **Educar em Revista**, n. 57, p. 275-290, 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

<<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1150/834>> Acesso em: 06 jan. 2020.

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

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

ZABALZA, M. La universidad de las competencias. Editorial. **Revista de Docencia Universitaria**, Santiago de Compostela, v. 10, p. 11 – 14, maio-agosto, 2012.

**APÊNDICE A: DETALHAMENTO DAS PUBLICAÇÕES INCLUÍDAS NA ETAPA DE CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO**

<b>Publicações candidatas</b>	<b>Título da Publicação</b>	<b>Autor (es)</b>	<b>Ano de publicação</b>	<b>Base de dados</b>	<b>Aporte teórico</b>	<b>Quantidade de Citações no Google Acadêmico</b>
P1	Formação Continuada: a sala de educador” como espaço de produção de conhecimento	Cristiana de Campos Silva	2015	Portal de periódicos CAPES	Ghedin (2002), Freire (2002), Marx (1994), Vázquez (2007), Cortella (2000)	7
P2	Desenvolvimento Profissional Docente no Contexto da Aprendizagem Ubíqua: um modelo para o Ciclo de Formação Continuada	Débora Vaga Valletta	2015	Portal de periódicos CAPES	Santaella (2003; 2007; 2010a; 2010b; 2013), Nóvoa (1992; 2007; 2009; 2012), Nóvoa e Bandeira (2005), García (1999), Libâneo (1998; 2001; 2010), Castells (1999; 2003) e Lévy (1990; 1998; 1999; 2011)	4
P3	Formação continuada na escola: Reorganização das práticas pedagógicas e perspectivas para o trabalho docente	Elis Regina Calegari	2015	Portal de periódicos CAPES	Não informou no resumo.	1
P4	Formação Continuada: a escola de ensino fundamental como espaço e tempo de produção de saberes e aprendizagens compartilhadas	Haêde Gomes Silva	2016	Portal de periódicos CAPES	Alarcão (2000, 2001, 2007); Imbernón (2006, 2010); Nóvoa (1992); Tardif (2002), Tardif e Lessard (2008); Warschauer (2001), Souza (2004), Nóvoa (1992) e Bertaux (2010).	1
P5	Formação crítica de professores: o registro de uma experiência	Karina Cristina de Azevedo Cardoso	2016	Portal de periódicos CAPES	Imbernón (2000); Liberali (2008); Marcelo (2008); Nóvoa (2009); Placco; Souza (2006)	1
P6	O desafio da docência: formação continuada no contexto da educação híbrida	Nilo Eduardo Bergamo	2018	Portal de periódicos CAPES	Não informou no resumo.	2

P7	Formação de professores centrada na escola: uma reflexão sobre a experiência nas escolas de educação infantil da rede pública municipal de primavera do leste	Paulo Sérgio da Silva	2018	Portal de periódicos CAPES	Freire, Imbernón, Nóvoa e Pacheco.	1
P8	Formação continuada: vivências de professoras alfabetizadoras	Milena Marques Micossi	2018	Portal de periódicos CAPES	Freitas (2007), Placco e Souza (2015), Larrosa (2002), Almeida (2002) e Tardif (2014)	1
P9	A interdisciplinaridade na formação docente: investigando contribuições de um processo de formação de professores da área das Ciências Naturais a partir do tema nanociência e nanotecnologia	Paulo Ricardo da Silva	2019	BDTD	Tardif (2014) Lenoir (2013)	1
P10	O caminho de um grupo de formação continuada docente: do compartilhamento de práticas docentes para uma pedagogia da e para a autonomia	Rita de Cássia M. T. Stano	2015	SciELO	Cosme (2009) Freire (1987 e 1996) Gauthier (1998) Huet (2009) Leite (2010) Lima (2007) Kenski (2007) Tardif (2000, 2002) Vieira (2002) Zabalza (2010)	10
P11	Social Partnership Model to promote Educators' Development in Mauritius through Formal and Informal Capacity building Initiatives	Mohammad Issack Santally, Dorothy Cooshna-Naik, Noel Conruyt e Caroline KoaAsa	2015	ERIC	Não informou no resumo.	1
P12	Flipped Instruction in English Language Teacher Education: A Design-based Study in a Complex, Open-ended Learning Environment	Joy Egbert, David Herman e HyunGyung Lee	2015	ERIC	Não informou no resumo.	67

P13	Self-Development of Pedagogical Competence of Future Teacher	Alsu Linarovna Mirzagitova e Linar Gimazetdinovich Akhmetov	2015	ERIC	Hyland e Merrill (2003) Raven (2002) Merzon(2011) Cowan (2012) Akhmedyanova (2013)	30
P14	Transforming Teacher Education Thinking: Complexity and Relational Ways of Knowing	Katherine Jane Sanford, Timothy Frank Hopper e Lisa Starr	2015	ERIC	Capra (1996) Capra e Luisi (2014) Davis e Sumara (2006) Ramiah (2014) Lysaker e Furuness (2011) Brouwer e Korthagen (2005)	27
P15	Learning to teach within practice-based methods courses	Elham Kazemi e Kjersti Wæge	2015	ERIC	Ball e Cohen (1999) Ball e Forzani (2009) Cook e Brown (1999) Curand (2014)	22
P16	The importance of british teaching experience (late 20th – early 21st century) for modern training of ukrainian primary school teachers in rural areas	Olha Berlady	2017	ERIC	Não informou no resumo.	4

**APÊNDICE B: DETALHAMENTO DAS PUBLICAÇÕES SELECIONADAS NA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA**

Título da Publicação	Autor (es)	Quantidade e de Citações no Google Acadêmico	Objetivos da Pesquisa	Procedimentos metodológicos	Aporte teórico	Principais resultados
<b>Ano da publicação: 2015</b>						
O caminho de um grupo de formação continuada docente: do compartilhamento de práticas docentes para uma pedagogia da e para a autonomia	Rita de Cássia M. T. Stano	10	Apresenta a experiência de um grupo de trabalho referente a Pedagogia para a autonomia, em que se exercita o compartilhamento e a reflexão de práticas docentes, num lugar e tempo comuns a professores do Ensino Fundamental, Médio e Superior.	Escuta hermenêutica para análise de registros de dois encontros presenciais em que as práticas docentes foram compartilhadas.	Cosme (2009) Freire (1987 e 1996) Gauthier (1998) Huet (2009) Leite (2010) Lima (2007) Kenski (2007) Tardif (2000, 2002) Vieira (2002) Zabalza (2010)	O cotidiano escolar e as ações docentes, no exercício reflexivo, revertem -se em cenários de formação docente continuada, muitas vezes, mais eficientes que cursos de curto período. Toda ação docente se embasa em uma intencionalidade, em objetivos e intenções que definem caminhos e escolhas. O ensino tem suas próprias regras, condições e princípios. Os professores têm ideia sobre um bom ensino, porém de forma superficial e assistemática. Faltam-lhes conhecimentos específicos e sistemático sobre o ensino para a melhoria da atuação docente.



Título da Publicação	Autor (es)	Quantidade de Citações no Google Acadêmico	Objetivos da Pesquisa	Procedimentos metodológicos	Aporte teórico	Principais resultados
<b>Ano da publicação: 2015</b>						
Learning to teach within practice-based methods courses	Elham Kazemi e Kjersti Wæge	22	Relata as experiências de aprendizagem de três professores, nível de pós-graduação <i>lato sensu</i> , que participaram de um curso de método baseados na prática, do ensino de matemática, com uma parte da formação presencial na escola. O estudo está direcionado para a parte da formação que ocorreu na escola. Examinou-se a relação entre ambientes, quais práticas foram valorizadas e como os professores foram começando a formar suas identidades profissionais.	Um estudo de caso com método baseado na prática. Os participantes do estudo foram escolhidos de forma aleatória e as aulas ocorreram em uma escola de educação básica. Os dados foram coletados por meio de autobiografias matemáticas escritas do início do curso que narrou as experiências dos próprios participantes com matemática e suas atitudes sobre o ensino e a aprendizagem de matemática; reflexões semanais escritas; gravação em vídeo de 7 práticas de ensino e ao final do curso um vídeo com o relato das principais aprendizagens. Utilizaram o software de análise de vídeo Studicode.	Ball e Cohen (1999) Ball e Forzani (2009) Cook e Brown (1999) Curand (2014)	Os professores apresentaram suas próprias histórias à medida que se envolveram com um novo conjunto de experiências e assim eles modificaram-se e, simultaneamente, modificavam as práticas de ensino. O acompanhamento de três professores de forma minuciosa permitiu evidenciar que a estruturação do curso possibilitou identificar o que é possível, desafiador e que precisa ser mais explícito à medida que o curso é aprimorado. O desenvolvimento de práticas de ensino não são apenas questões de desenvolver habilidades específicas. Ensinar é um trabalho carregado de valor que requer investimentos intelectuais e emocionais.

Título da Publicação	Autor (es)	Quantidade de Citações no Google Acadêmico	Objetivos da Pesquisa	Procedimentos metodológicos	Aporte teórico	Principais resultados
<b>Ano da publicação: 2015</b>						
Transforming Teacher Education Thinking: Complexity and Relational Ways of Knowing	Katherine Jane Sanford, Timothy Frank Hopper e Lisa Starr	27	Descreve um estudo de caso coletivo de vivências de professores do ensino médio e professores universitários que discutiam maneiras para abordar a lacuna entre teoria e prática por meio de curso de formação docente.	Um estudo de caso coletivo, qualitativo e intrínseco sobre as “experiências vividas” e compartilhadas de oito participantes. Os dados foram coletados por meio de anotações nos encontros/seminários formativos e entrevistas. Abordagem fenomenológica e relacional do conhecimento.	Capra (1996) Capra e Luisi (2014) Davis e Sumara (2006) Ramiah (2014) Lysaker e Furuness (2011) Brouwer e Korthagen (2005)	O valor da aprendizagem imersiva, recursividade da aprendizagem, colaboração e compartilhamento de experiências. Os participantes aprenderam a interagir e trazer o conhecimento de ser um professor de diferentes espaços pedagógicos. Como aprender a se tornar um professor “eficaz”, um professor “bom” não é simplesmente observar e copiar outra pessoa ou aplicar teorias de ensino e aprendizagem. Envolve um processo circular em que ambos conhecedores e conhecido são trazidos à tona e co-especificam-se.

## APÊNDICE C – MODELO DE CARTA DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu [**nome do responsável institucional**], [cargo exercido], abaixo assinado, responsável pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), autorizo a realização da pesquisa “Espaços de experimentação e Formação de Desenvolvimento Docente: emergências contemporâneas”, a ser conduzido pelas pesquisadoras **Daiane Modelski**, doutoranda da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) - Programa de Pós-Graduação em Educação e pesquisadora responsável pela coleta de dados, daiane.modelski@acad.pucrs.br, (51) 980502561, e **Lucia Maria Martins Giraffa**, giraffa@pucrs.br, (51) 3320-3500, ramal 8637, professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) - Programa de Pós-Graduação em Educação e orientadora da pesquisa.

Fui informado, pela pesquisadora responsável, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

As pesquisadoras acima qualificadas se comprometem a cumprir às disposições éticas de proteger a instituição e os participantes da pesquisa, estabelecidos pelas normativas nacionais na Resolução CNS 510, de 07 de abril de 2016, assegurando o anonimato da instituição e das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantir que as informações coletadas não acarretarão em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição.

Porto Alegre, [dia] de [mês] de [ano].

[Assinatura do responsável institucional]

[Carimbo institucional]

## APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convite - Pesquisa sobre Formação Docente

Caixa de entrada x Professores

Daiane Modelski [Redacted] sex., 6 de nov. de 2020 07:30

Olá, profest!!

Conforme conversamos na última reunião, sou doutoranda em Educação na PUCRS sob a orientação da prof. Lucia Giraffa, a qual escrevo em cópia neste e-mail, e gostaria de convidá-lo(a) para participar da pesquisa que consiste em responder um questionário on-line com tempo médio de 10 minutos de duração.

Minha investigação no doutorado visa investigar que ações devem ser estrategicamente consideradas, pela Escola, para criar e estabelecer espaços de formação docente que favoreçam a criação de práticas pedagógicas [Redacted]. Os sujeitos da pesquisa são professores do Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Desde já agradeço a atenção e lhe encaminho o TCLE para apreciação.

\*\*\*\*\*

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Pesquisador responsável: Daiane Modelski  
 Instituição/Departamento: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) – Escola de Humanidades – PPGEDu.

Orientadora: Profa. Dra. Lucia Maria Martins Giraffa (Escola Politécnica/PPGEDu PUCRS), E-mail: [giraffa@pucrs.br](mailto:giraffa@pucrs.br), (051)3320-3500, ramal 8637.

Prezado (a) Docente:

Você está sendo convidado(a) a participar do preenchimento de um questionário on-line de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Você tem o direito de desistir a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

Este questionário visa possibilitar a realização de uma investigação para fins acadêmicos, sobre ações que devem ser estrategicamente consideradas, pela Escola, para criar e estabelecer espaços de formação docente que favoreçam a criação de práticas pedagógicas inovadoras.

Sua participação, neste momento da pesquisa, consistirá no preenchimento de um questionário on-line e não representará qualquer risco de ordem física, psicológica ou profissional, eventualmente, poderá ocorrer um risco mínimo associado à fadiga ou enfado ao respondente.

As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pela pesquisadora responsável. Os sujeitos e o lócus da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados forem divulgados em qualquer forma.

Como pesquisadora, comprometo-me a esclarecer qualquer dúvida que, eventualmente, o/a participante venha a ter, no momento da pesquisa ou posteriormente, por meio do e-mail: [daiane.modelski@acad.pucrs.br](mailto:daiane.modelski@acad.pucrs.br)

Eventuais dúvidas acerca da condução desta pesquisa no âmbito da PUCRS disponibilizamos o contato do COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP):  
 Av. Ipiranga 6681, Prédio 50 - Sala 703  
 Porto Alegre/RS - Brasil - CEP 90619-900  
 Telefone: Fone/Fax: (51) 3320.3345  
 E-mail: [cep@pucrs.br](mailto:cep@pucrs.br)

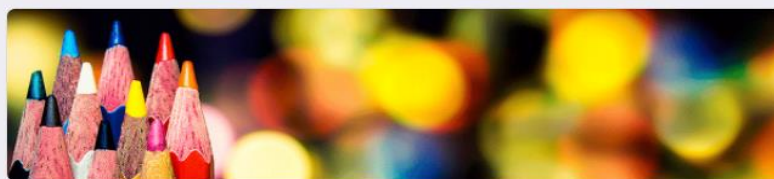
Ciente do que foi exposto no TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, estou de acordo em participar desta pesquisa ao participar desta entrevista.

Link do questionário on-line: [https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScNtjXJfQv8cLDuQ6q9trwMnoFbFDxa\\_kQf6wMd2AujjiKhw/viewform](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScNtjXJfQv8cLDuQ6q9trwMnoFbFDxa_kQf6wMd2AujjiKhw/viewform)

Att,

[Redacted] Daiane Modelski

## APÊNDICE E – INSTRUMENTO DE PRODUÇÃO DE DADOS QUESTIONÁRIO



### Pesquisa - Espaços de Formação Docente

Após ler e aceitar o termo TCLE( Termo De Livre E Esclarecido Consentimento) agradeço a sua participação nesta pesquisa que tem como objetivo investigar que ações devem ser estrategicamente consideradas, pela Escola, para criar e estabelecer espaços de formação docente que favoreçam a criação de práticas pedagógicas inovadoras.  
A seguir são colocadas algumas perguntas para compreender qual sua ideia relacionada a inovação, criatividade, inovações na prática pedagógica e seu sentimento com relação a tudo isso.

\*Obrigatório

Quando se fala em inovação no ambiente escolar - o que você pensa e/ou associa? \*

Sua resposta

Quando se fala em criatividade - o que você pensa e/ou associa? Você se considera um docente criativo? \*

Sua resposta

Você gosta de experimentar, de testar coisas novas, materiais, adaptar ideias legais que você viu, ouviu ou leu nas suas aulas? Fale um pouco disto. \*

Sua resposta

O que você destacaria como positivo na forma como o Colégio conduziu o processo formativo relacionados aos recursos tecnológicos? \*

Sua resposta

Qual sua percepção com os desafios relacionados as práticas pedagógicas neste ano? Como você se sentiu? \*

Sua resposta

Você acredita que muitas destas vivências serão incorporadas na sua atividade docente depois que tudo voltar à presencialidade? Conte um pouco desta sensação que você tem agora e o que você acha que vai manter. \*

Sua resposta

Próxima



Página 1 de 5



## Pesquisa - Espaços de Formação Docente

\*Obrigatório

Agora gostaria de saber sua opinião sobre os momentos formativos ofertados pela escola. Suas repostas são importantes para podermos melhorar futuras ações. Fique à vontade para fazer uma avaliação crítica que nos auxilie a melhorar. Dê a sua opinião de acordo com a seguinte escala:

- 1 - Discordo totalmente
- 2 - Discordo
- 3 - Não concordo nem discordo
- 4 - Concordo
- 5 - Concordo totalmente

De forma geral, os momentos de formações docentes ofertadas pelo Colégio...

no que tange a INOVAÇÃO E PLANEJAMENTO

...exploram recursos tecnológicos diferenciados que auxiliam na minha prática pedagógica. \*

1- Discordo totalmente 2- Discordo 3- Não concordo nem discordo 4- Concordo 5- Concordo totalmente

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

...ao utilizarem recursos tecnológicos são criativos na forma de explorá-los. \*

1- Discordo totalmente 2- Discordo 3- Não concordo nem discordo 4- Concordo 5- Concordo totalmente

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

...utilizam materiais com visual gráfico atrativo. \*

1- Discordo totalmente 2- Discordo 3- Não concordo nem discordo 4- Concordo 5- Concordo totalmente

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

...exploram diferentes recursos no ambiente em que ocorre os encontros formativos. \*

1- Discordo totalmente 2- Discordo 3- Não concordo nem discordo 4- Concordo 5- Concordo totalmente

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

...oportunizam momentos de compartilhamento de experiências com os demais colegas docentes. \*

1- Discordo totalmente 2- Discordo 3- Não concordo nem discordo 4- Concordo 5- Concordo totalmente

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

...tem práticas/ações pedagógicas (atividades, propostas e modelos) que contribuem para qualificar o planejamento das minhas aulas. \*

1- Discordo totalmente 2- Discordo 3- Não concordo nem discordo 4- Concordo 5- Concordo totalmente

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[Voltar](#)

[Próxima](#)

Página 2 de 5



## Pesquisa - Espaços de Formação Docente

\*Obrigatório

De forma geral, os momentos de formações docentes ofertadas pelo Colégio ...

no que tange a METODOLOGIA E DIDÁTICA

... exploram possibilidades metodológicas que são facilmente aplicadas em sala de aula. \*

1- Discordo totalmente 2- Discordo 3- Não concordo nem discordo 4- Concordo 5- Concordo totalmente

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

... contribuem para as mudanças a nível didático, ou seja, na maneira que eu ministro as minhas aulas. \*

1- Discordo totalmente 2- Discordo 3- Não concordo nem discordo 4- Concordo 5- Concordo totalmente

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

...incentivam que eu tenha liberdade de criar e testar possibilidades metodológicas em sala de aula. \*

1- Discordo totalmente 2- Discordo 3- Não concordo nem discordo 4- Concordo 5- Concordo totalmente

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

...exploram didaticamente, por meio dos docentes ministrantes, ideias de como conduzir uma aula diferenciada. \*

1- Discordo totalmente 2- Discordo 3- Não concordo nem discordo 4- Concordo 5- Concordo totalmente

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[Voltar](#)

[Próxima](#)

Página 3 de 5



## Pesquisa - Espaços de Formação Docente

\*Obrigatório

### Em relação ao ENGAJAMENTO

Analisando todos os aspectos anteriores, os encontros formativos ofertados pela instituição são efetivos e contribuem para qualificar a minha prática pedagógica. \*

1- Discordo totalmente 2- Discordo 3- Não concordo nem discordo 4- Concordo 5- Concordo totalmente

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>


A proposta pedagógica do Colégio no que diz respeito à inovação corresponde com o formato que as formações docentes são realizadas. \*

1- Discordo totalmente 2- Discordo 3- Não concordo nem discordo 4- Concordo 5- Concordo totalmente

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Voltar

Próxima

 Página 4 de 5





## Pesquisa - Espaços de Formação Docente

Se você pudesse organizar um momento formativo como você faria? Se você se sentir confortável em responder isto e tiver uma ideia ... por favor escreva. Senão agradecemos sua participação e encerramos por aqui.

Sua resposta

---

Obrigada!

[Voltar](#)

[Enviar](#)

 Página 5 de 5

## APÊNDICE F – RESULTADO QUANTITATIVO DO QUESTIONÁRIO

Pesquisa - Espaços de Formação Docente

Todas as alterações foram salvas no Google Drive

Enviar

Perguntas Respostas 19

19 respostas

Não está aceitando respostas


Mensagem para os participantes

Este formulário não aceita mais respostas

Resumo Pergunta Individual

Quando se fala em inovação no ambiente escolar - o que você pensa e/ou associa?

19 respostas

**APÊNDICE G – MODELO DE ROTEIRO DE ESTUDOS DOMICILIARES**

**ROTEIRO DE**  
**ESTUDOS**  
**DOMICILIARES**

---

**ENSINO FUNDAMENTAL**  
**ANOS FINAIS**

**SEMANA 13**  
16 a 26 de Junho

**COMPONENTE CURRICULAR:**  
[REDACTED]

**PROFESSOR(A):**  
[REDACTED]

**ANO/TURMA:**  
[REDACTED]

[REDACTED]

## MENSAGEM DE BOAS-VINDAS

Bem-vinda e bem-vindo à nossa semana 13!

Sim, já são treze semanas de quarentena (que por aí andam chamando de noventena), e estamos finalmente encerrando um primeiro trimestre que foi diferente de tudo o que já vivemos. Treze semanas de um distanciamento longo, difícil, mas não solitário, porque estivemos juntos, experimentando esse novo modelo de vida, pela primeira vez.

Nesses dias, como escrevi aqui em outras semanas, tenho procurado na arte a representação dos meus sentimentos, pois algumas coisas são muito difíceis de dizer. Ainda bem que existem artistas! Um deles, que me fala muito especialmente sempre que atravesso momentos difíceis, é o Renato Russo, líder da banda Legião Urbana. Ele morreu quando eu ainda era adolescente, mas suas músicas me acolhem até hoje quando preciso organizar o que se passa dentro de mim. Na música que um dia revelou que era a sua preferida, "Giz", Renato escreveu:

*Quero que saibas que me lembro  
Queria até que pudesses me ver  
Es parte ainda do que me faz forte  
E, pra ser honesto só um pouquinho infeliz*

*Mas tudo bem  
Tudo bem, tudo bem*



Eu quero dedicar "Giz" para vocês porque ela fala de uma escola nostálgica em que desenhamos no chão pra chuva apagar e fala também desse nosso jeito agora de estar com saudade, de estar um pouco triste, mas também de estar bem, porque estamos bem.

Um beijo (virtual) da sora [REDACTED]

Fonte da imagem: <https://br.pinterest.com/pin/653725702137642028/>

## OBJETIVOS DO CONHECIMENTO E HABILIDADES

Nesta semana 13, vamos **revisar** os conteúdos do primeiro trimestre, bem como nossos objetivos de estudos do início do ano até aqui e **conferir** a entrega das atividades para cumprirmos a avaliação desse período. Além disso, vamos **corrigir** as atividades realizadas no roteiro da semana 12. Neste roteiro, todos os **objetivos de conhecimentos** e **habilidades** propostos durante o primeiro trimestre serão revisitados no momento da revisão.

## MATERIAIS DE ESTUDOS

Alguns materiais serão importantes para a plena realização deste módulo, listados a seguir.

- Livro didático  
[REDACTED]
- Aplicativos

**Google Meet**

**Jamboard/Whiteboard**

## ATIVIDADES

### Parte I - Reflexão

1. A ideia é fazer uma pausa para organizar os estudos e visualizar tudo o que fizemos no primeiro trimestre, pois a perspectiva do todo é importante para compreendermos as etapas pelas quais passamos.

A sugestão para esta reflexão é utilizar um aplicativo como o Jamboard ou o Whiteboard para organizar visualmente e sintetizar os conteúdos estudados, preparando-se, assim, para os próximos passos. A organização visual dos tópicos abordados é uma excelente estratégia de estudos!

### Parte II - Fechamento da Semana 12

1. Verificar os gabaritos dos exercícios da Semana 12 e enviar as dúvidas para a professora.

### Parte III - Aula on-line e plantão de dúvidas

A *aula on-line* da semana 13 será focada na **revisão dos conteúdos** estudados no primeiro trimestre e ocorrerá no dia 18/6, às 11h.

Eventuais dúvidas sobre o conteúdo e/ou atividades podem ser levadas ao *plantão de dúvidas*, que ocorrerá conforme cronograma abaixo:

- **turma** [redacted] sexta-feira, 19/6, às 9h
- **turma** [redacted] sexta-feira, 19/6, às 11h

O plantão é um momento para retomada de conteúdo, explicações mais detalhadas sobre exercícios e resolução de dúvidas em geral, **para quem sentir necessidade**. É importante estar em dia com as atividades para que esse momento contribua significativamente para o seu aprendizado. Os links para os encontros serão publicados no Classroom.

## COMUNICAÇÃO

A nossa comunicação será realizada através dos seguintes canais:

- **Classroom:** tarefas, mural e comentários
- **E-mail:** [redacted] (lembrando que este e-mail só recebe mensagens de outro [redacted])

A dinâmica das atividades e devolutivas será a seguinte:

- **tarefas postadas no Classroom:** as atividades que devem ser entregues à professora serão solicitadas em tarefas do Classroom, nas quais estarão definidos os prazos da entrega e da correção.
- **questões no livro didático:** as questões do livro devem ser realizadas preferencialmente até a sexta-feira da mesma semana. O gabarito será divulgado através do Classroom também às sextas-feiras para que as respostas possam ser conferidas pelos alunos e as dúvidas respondidas pela professora durante a próxima semana.
- **dúvidas:** a professora estará disponível para responder às dúvidas de segunda à sexta-feira. Questões podem ser enviadas por e-mail ou por comentários no Classroom e, quando pertinente, serão respondidas no mural, para acesso de todos. Também estará disponível online no horário do plantão de dúvidas (turma [redacted] sexta-feira, às 9h; turma [redacted] sexta-feira, às 11h).

## APÊNDICE H – PUBLICAÇÕES: RESULTADOS PARCIAIS

MODELSKI, D.; GIRAFFA, L. M. M. Sala de Aula Invertida: Ampliando a discussão e apontando possibilidades. In: **Seminário Internacional Pessoa Adulta, Saúde e Educação: a construção da profissionalidade docente: a pessoa em formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017.

MODELSKI, D.; AZEREDO, I. C. S. ; GIRAFFA, L. M. M. . Formação Docente, Práticas Pedagógicas e Tecnologias Digitais: reflexões ainda necessárias. **PESQUISEDUCA**, v. 10, p. 116-133, 2018.

MODELSKI, D.; GIRAFFA, L. M. M. . Juventudes e sociabilidades: riscos e cuidados associados à visibilidade e invisibilidades no ciberespaço. In: LACERDA, Miriam Pires Corrêa de; OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. (Org.). **As Juventudes pelas lentes do Cinema: possibilidades analíticas**. 1ed.Beau Bassin: Novas Edições Acadêmicas, 2018, v. , p. 45-60.

MODELSKI, Daiane; GIRAFFA, Lúcia MM; DE OLIVEIRA CASARTELLI, Alam. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019.

GIRAFFA, Lucia Maria Martins; MARTINS, Cristina; MODELSKI, Daiane. Formação Docente em tempos de cibercultura: que tal educar em vez de apenas ensinar? In: SANTOS, Edméa O.; SAMPAIO, Fábio F.; PIMENTEL, Mariano (Org.). **Informática na Educação: a informática na sala de aula, práticas pedagógicas, formação docente e educação especial**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2019. (Série Informática na Educação, v.7)

TREVISIO, P. ; MODELSKI, D. ; MOREIRA, A. J. ; BERTI, F. R. ; GABOWSKI, G.; RAUPP, D. T. ; OUTEIRAL, P. ; AVELINE, R. S. ; BOSCO, A. D. ; TACQUES, C. . **Currículo por competência na educação superior**. 1. ed. Porto Alegre: EDITORA UNIVERSITÁRIA METODISTA, 2019. 106p

MODELSKI, D.; GIRAFFA, L. M. M. **Espaços de experimentação e formação de desenvolvimento docente: Emergências contemporâneas**. In: Adriana Hoffman; Andrea Vilella Mafrá da Silva; Edmea Oliveira dos Santos; Walcéa Barreto Alves (Org.) **DIDÁTICA(S) ENTRE DIÁLOGOS, INSURGÊNCIAS E POLÍTICAS: tensões e perspectivas na relação entre educação, comunicação e tecnologias**. Livro 5. Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj; CNPq; Capes; Endipe /DP et Alii, 2020.

TRICOT, A. D. ; MODELSKI, D. ; AZEREDO, I. C.S.; SANTOS, S. J. S . **Educar para transformar: a trajetória de um projeto-piloto à uma reforma curricular**. In: TREVISIO, P; MOREIRA, A. J.; WEHMEYER, C. O. T. **Projetos Interdisciplinares na Educação Superior: Engenharias; Tecnologias e Artes; Ciências Humanas e Licenciaturas; Ciências Sociais Aplicadas**. V.II, Porto Alegre: Editora Perse, 2020. p. 96-110.

GIRAFFA,L. M.; MODELSKI, D.; MARTINS, C. **Formação Docente em tempos de cibercultura: que tal educar em vez de apenas ensinar?** In: **Informática na Educação: fundamentos e práticas**.1 ed. Rio de janeiro: Sociedade Brasileira de Computação, 2021, v.1, p. 1-12.