

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS

Programa de Pós-Graduação do Mestrado
Profissional em Educação



CASOS DE ENSINO:

da investigação das necessidades formativas
à construção colaborativa de práticas pedagógicas

Dayana Aparecida Lourenço da Silva Sales

Francine de Paulo Martins Lima

Produto Educacional

Lavras
2026



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	3
CASOS DE ENSINO: FERRAMENTAS FORMATIVAS PARA A PRÁTICA	
DOCENTE	5
Caso de Ensino 1: O legado teórico e o chão da sala de aula	5
Descrição da situação	5
Notas de ensino	7
Caso de Ensino 2: A geração conectada e a didática em transformação	10
Descrição da situação	11
Notas de ensino	12
Caso de Ensino 3: A avaliação formativa entre a burocracia e a necessidade	16
Descrição da situação	17
Notas de ensino	18
Caso de Ensino 4: O isolamento docente e as condições estruturais precárias	23
Descrição da situação	23
Notas de ensino	24
Caso de Ensino 5: O professor pesquisador em meio à prática solitária	29
Descrição da situação	29
Notas de ensino	30
Caso de Ensino 6: A desinformação e o pensamento crítico digital na era da facilidade	35
Descrição da situação	35
Notas de ensino	36
CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	42



APRESENTAÇÃO

Este Produto Educacional, desenvolvido por Dayana Aparecida Lourenço Silva Sales sob a orientação da Profa. Dra. Francine de Paulo Martins Lima no âmbito do Mestrado Profissional em Educação da UFLA, resulta de uma investigação voltada à identificação das necessidades formativas de professores de Língua Portuguesa. Sua elaboração esteve ancorada na escuta atenta de docentes em exercício, considerando as demandas, os impasses e as expectativas que emergem do cotidiano escolar. Assim, o material foi organizado como um conjunto de ferramentas formativas diretamente relacionado às situações concretas vivenciadas na prática profissional.

O produto é constituído por Casos de Ensino, compreendidos como registros narrativos de situações reais ou verossímeis, produzidos com finalidade pedagógica específica para a formação docente. Importa destacar que, diferentemente do estudo de caso enquanto procedimento metodológico de pesquisa, o Caso de Ensino assume a forma de uma narrativa detalhada que apresenta uma situação singular, evidenciando tensões, conflitos e desafios característicos do trabalho docente.

Ao problematizarem tais situações, os casos favorecem processos reflexivos tanto na formação inicial quanto na continuada, ao instigar os professores a analisarem criticamente sua própria prática. Nessa perspectiva, busca-se promover a articulação entre referenciais teóricos e realidade escolar, estimulando a interpretação de experiências concretas e a construção de alternativas para seu enfrentamento. O trabalho com casos de ensino, nesse contexto, contribui para a produção de conhecimentos profissionais situados, ampliando a capacidade de julgamento pedagógico, a tomada de decisão contextualizada e a autorreflexão.

Os Casos de Ensino apresentados foram elaborados a partir de experiências vividas por docentes em contextos reais de atuação. Cada caso organiza-se em duas seções centrais:



Descrição da situação – narrativa clara e contextualizada, na qual são apresentados o cenário, os sujeitos envolvidos e o dilema central. Optou-se por não inserir citações teóricas explícitas no corpo do texto, a fim de favorecer a imersão do leitor na situação narrada.

Notas de ensino – orientações destinadas ao uso formativo do caso, contemplando objetivos didáticos, questões norteadoras para discussão, propostas de organização de encontros formativos, aportes teóricos (“O que dizem os autores”) e a demonstração de possibilidades de utilização.

O Quadro 1 sintetiza os seis Casos de Ensino que compõem este Produto Educacional, explicitando seus focos temáticos e objetivos formativos, em diálogo direto com demandas recorrentes da docência em Língua Portuguesa:

Quadro 1 – Principais aspectos dos Casos de Ensino

CASO	FOCO	OBJETIVO
1: O legado teórico e o chão da sala de aula	Distância entre teoria e prática	Refletir sobre estratégias de integração entre fundamentos teóricos e práticas pedagógicas cotidianas.
2: A geração conectada e a didática em transformação	Multiletramentos e TDICs	Incentivar a incorporação de práticas pedagógicas inovadoras e alinhadas às culturas digitais.
3: A avaliação formativa entre a burocracia e a necessidade	Práticas avaliativas	Problematizar caminhos para a consolidação de uma avaliação com caráter formativo.
4: O isolamento docente e as condições estruturais precárias	Condições de trabalho	Analisar a relevância da colaboração institucional e do trabalho coletivo.
5: O professor pesquisador em meio à prática solitária	Formação para pesquisa	Reafirmar o professor como pesquisador de sua própria prática.
6: A desinformação e o pensamento crítico digital na era da facilidade	Letramento digital	Promover o desenvolvimento do pensamento crítico no contexto das práticas docentes mediadas por tecnologias.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Espera-se que este material possa contribuir para a criação e o fortalecimento de espaços institucionais de diálogo, compartilhamento de saberes e ressignificação das práticas educativas, envolvendo professores, gestores e coordenadores pedagógicos.



CASOS DE ENSINO FERRAMENTAS FORMATIVAS PARA A PRÁTICA DOCENTE

Nesta seção, apresentam-se os seis Casos de Ensino produzidos no âmbito deste trabalho, com a finalidade de suscitar debates e favorecer o aprofundamento das questões que emergem do contexto de atuação dos educadores.

Caso de Ensino 1: O legado teórico e o chão da sala de aula

Descrição da situação

Ana Paula é professora de Língua Portuguesa e atua há mais de dez anos em escolas públicas da Zona da Mata Mineira. Ao refletir sobre sua trajetória, recorda com carinho e reconhecimento sua formação inicial em uma universidade federal, que, segundo suas palavras, foi “muito formadora mesmo como ser humano” e contribuiu para ampliar sua “perspectiva de mundo”. Para ela, aquele curso foi “muito bom. Me formou mesmo”, chegando a perceber uma ruptura significativa em sua vida: via-se como “uma pessoa antes e uma depois desse curso de letras”.

Contudo, quando passou a vivenciar o dia a dia da sala de aula, Ana Paula se deparou com uma realidade para a qual sua formação teórica não havia se preparado de forma suficiente. Já nos primeiros anos de atuação, percebeu que a graduação “não ensina para estudar, para trabalhar, para dar aula”. A aprendizagem real, segundo relata, acontecia “no dia a dia, na prática”. Sentia-se como uma “reprodutora de conteúdo”, sem saber exatamente “como lidar com o aluno”, tampouco como enfrentar “as instabilidades que acontecem em sala de aula” ou “como colocar aquele conhecimento em prática”. Apesar de reconhecer que teve “uma formação humana muito boa”, avalia que sua preparação pedagógica “carece muito ainda”.



O estágio curricular, limitado a apenas dois estágios no final do curso, também foi alvo de críticas. Ela o considerava insuficiente e uma oportunidade perdida, o que contribuiu para uma sensação constante de insegurança diante da diversidade de aprendizagens e demandas da sala de aula. Mesmo com o sólido embasamento teórico, adquirido inclusive em disciplinas como latim e fonética, Ana Paula sentia falta de disciplinas focadas nas necessidades cotidianas da sala de aula e de orientações sobre “como trabalhar o texto com a gramática”. Diante disso, teve que “se virar no dia a dia”, enfrentando as demandas escolares com autonomia, mas também com muitas dúvidas.

A insegurança era tanta que, ao observar o trabalho de outras docentes, questionava-se se seria “o suficiente”, chegando a pensar que “nunca vou chegar nesse nível de conseguir fazer isso”. A experiência prática evidenciou, para ela, que embora a universidade tenha oferecido o “conhecimento específico da teoria”, faltou preparo para “preparar uma aula”, “saber como abordar aquele conteúdo na sala” com diferentes faixas etárias, e refletir sobre “como que poderia fazer para que aquele aluno aprendesse de uma maneira mais fácil”. Essa construção de saberes ocorreu, segundo ela, “muito mais na prática do que na própria faculdade”.

A trajetória de Ana Paula evidencia um dilema que ainda persiste na formação docente: como transpor a “sólida formação básica” exigida pela LDBEN (Brasil, 1996) para o enfrentamento das complexidades cotidianas da escola? Situações imprevisíveis, que demandam uma formação situada, construída no “corpo a corpo” com o aluno e mediada pela reflexão constante sobre a prática, tornaram-se centrais em sua aprendizagem profissional. Como transpor a exigência de uma formação básica sólida, preconizada pela LDBEN (Brasil, 1996), para o enfrentamento das complexidades cotidianas da escola?



Notas de ensino

Para contextualizar a narrativa, apresentam-se a seguir os objetivos didáticos que subsidiaram a elaboração do Caso de Ensino.

Objetivos didáticos

Ao utilizar o referido caso como dispositivo formativo, os participantes poderão:

- ❖ Investigar as camadas de significado presentes nas narrativas dos professores sobre suas experiências, adotando uma escuta atenta, sensível e crítica.
- ❖ Analisar a percepção de professores sobre a distância entre a formação inicial (teórica) e as exigências práticas da sala de aula.
- ❖ Discutir os impactos da articulação teoria e prática (ou ausência dela), na segurança, na autoconfiança e no desenvolvimento docente.
- ❖ Refletir sobre como a integração entre teoria e prática pode ser incorporada desde o início da formação de forma efetiva para além dos estágios.
- ❖ Debater o papel da formação continuada e da experiência docente como instrumentos para complementar os saberes necessários ao exercício profissional.

Questões para discussão

1. Quais críticas a professora Ana Paula faz à sua formação inicial? Você se identifica com alguma dessas percepções?
2. Considerando a insegurança relatada por Ana Paula, que tipos de apoio a escola ou o sistema educacional poderiam oferecer ao professor iniciante?
3. A professora afirma que sua formação priorizou a dimensão humana em detrimento da pedagógica. Como essa afirmação pode ser compreendida no contexto da docência em Língua Portuguesa? Qual a relevância da formação humanística nesse cenário?
4. Que estratégias Ana Paula utilizou para enfrentar as dificuldades e inseguranças? Que outras abordagens poderiam ter sido exploradas nesse processo?



Proposta de encontro formativo para professores no contexto da escola

Tempo estimado: 2 horas

Materiais: Cópia do caso, quadro ou *flipchart*, marcadores.

Etapas propostas:

1. Leitura individual (20 min): Leitura atenta do caso.
2. Discussão em pequenos grupos (45 min): Em grupos de 4 a 5 pessoas, os participantes debatem as questões e registram os principais pontos discutidos.
3. Plenária e debate (55 min): Compartilhamento das reflexões dos grupos, com mediação do facilitador para aprofundamento das temáticas relacionadas à formação inicial, necessidades formativas e apoio ao professor em início de carreira.

O que dizem os autores acerca do tema?

A experiência de Ana Paula evidencia uma questão recorrente na formação de professores: a lacuna entre a base teórica proporcionada pela licenciatura e as demandas práticas do cotidiano escolar. Nesse sentido, Libâneo (2015) destaca a “dissociação entre dois tipos de conhecimento na formação profissional de professores: o disciplinar e o pedagógico”; o autor explica que, “na licenciatura em Pedagogia, em que se forma o professor polivalente para a etapa inicial da Educação Básica, é frequente a predominância do aspecto metodológico das disciplinas sobre os conteúdos”, enquanto “Nas licenciaturas em conteúdos específicos (...) há visível ênfase nesses conteúdos e pouca atenção à formação pedagógica, quase sempre separada da formação disciplinar”. Observa-se que os cursos de formação inicial frequentemente privilegiam conteúdos específicos, em detrimento de uma preparação pedagógica consistente, sobretudo no que tange à prática docente e à gestão das complexidades presentes na sala de aula.

Marcelo (2009) afirma que o professor do século XXI precisa manter-se em constante processo de aprendizagem, acompanhando as rápidas mudanças sociais, culturais e tecnológicas. No entanto, o percurso formativo de Ana Paula revela que a graduação nem sempre prepara os docentes para lidar com essa realidade.



Sua percepção de que a universidade “não te ensina para estudar, para trabalhar, para dar aula” está alinhada a uma crítica frequente de que a formação privilegia “a parte humana” em detrimento da “parte pedagógica”, deixando lacunas no preparo para o exercício da profissão.

O caso também aponta para a importância do saber da prática – aquele que se constrói na ação cotidiana e na reflexão individual – e do saber sobre a prática – elaborado coletivamente em espaços de formação continuada. A solidão vivida por muitos professores e a ausência de apoio institucional são fatores que dificultam esse processo. Nesse contexto, a análise deste caso permite aprofundar a compreensão de como o diálogo entre teoria e prática, mediado pela reflexão sobre a realidade da sala de aula, revela as necessidades formativas reais dos docentes.

Demonstração da utilização e potencial do Caso de Ensino

Para ilustrar o potencial formativo deste Caso de Ensino, pode-se imaginar sua aplicação em uma oficina de acolhimento voltada a recém-licenciados em Língua Portuguesa. Conduzida a partir das “Questões para discussão” propostas, a sessão poderia começar com a leitura individual do caso de Ana Paula, favorecendo um ambiente de identificação e escuta. Desde esse primeiro momento, é provável que muitos participantes se reconheçam na narrativa e manifestem sentimentos como insegurança e a percepção de uma distância entre teoria e prática, aspectos que a experiência de Ana Paula traz à tona com sensibilidade.

Na sequência, organizados em pequenos grupos, os licenciados seriam convidados a refletir sobre as críticas feitas por Ana Paula à sua formação, bem como sobre as estratégias que ela encontrou para enfrentar os desafios iniciais, como a aprendizagem por meio da vivência prática cotidiana. A discussão em plenária poderia evidenciar o caráter recorrente desse dilema, muitas vezes resumido na fala de Ana Paula: “a faculdade não te ensina para estudar, para trabalhar, para dar aula”.



A presença de professores mais experientes como mediadores da conversa enriqueceria ainda mais o diálogo, ao possibilitar o compartilhamento de vivências reais que reforcem a importância da reflexão sobre a prática e da busca por apoio em comunidades de prática.

Nesse sentido, ao final da discussão, os participantes poderiam esboçar um plano de ação para os primeiros 30 dias de aula, com foco na introdução de atividades práticas contextualizadas e na identificação de colegas mentores na escola.

O impacto desse tipo de atividade pode ser bastante significativo. Ao longo da conversa, tende a emergir um espaço de troca sincera sobre os caminhos encontrados para enfrentar o sentimento de despreparo, incluindo a procura por cursos de formação continuada e o reconhecimento do contato com os colegas mais experientes como uma importante fonte de aprendizado. Assim, a utilização do caso de ensino não apenas favorece uma análise crítica da formação inicial, mas também contribui para a construção coletiva de estratégias de enfrentamento e para a compreensão de que a solidão na profissão, embora real, pode ser suavizada pela colaboração entre pares.



Caso de Ensino 2: A geração conectada e a didática em transformação

Descrição da situação

A professora Helena, com três décadas de dedicação ao ensino de Língua Portuguesa, viveu de perto as transformações profundas nas formas de se comunicar e de interagir socialmente. Em sua trajetória, presenciou a transição de “tempos que isso não existia” para uma realidade marcada por “novas formas de comunicação, de interação, o celular, as redes sociais”. Ao refletir sobre esse cenário, ela reconhece que a linguagem presente nas redes representa “um novo português”, e embora compreenda a importância de ensinar os alunos a “escrever” conforme a norma culta, expressa dificuldades em acompanhar essas mudanças. Em suas palavras, admite ser “analfabeta digital” e não conseguir “trazer muita coisa inovadora para sala de aula”.

Seu contato com a tecnologia, segundo relata, se restringe ao uso básico das ferramentas digitais, como a utilização de vídeos em aulas para enriquecer e diversificar a explicação.

Helena também percebe que seus alunos mudaram ao longo dos anos, pois “as gerações, os alunos, os estudantes, eles também mudam”, o que implica que suas “necessidades também acabam mudando”. Para ela, isso exige que o professor “acabe mudando a nossa prática também”. No entanto, lidar com essa exigência tem se mostrado um desafio constante.

Entre suas preocupações mais recorrentes está a dificuldade de leitura e interpretação de seus estudantes. Embora alguns consigam decodificar os textos, muitos não conseguem de fato compreender o que leem, especialmente diante de verbos de comando como “inferir”. Helena percebe que essa dificuldade compromete não só a aprendizagem na sua disciplina, mas também “já é um problema (...) em todas as outras áreas”.

Outros professores com quem compartilha a rotina escolar também têm refletido sobre essas transformações.



O professor Lucas, com 18 anos de experiência, observa que a chegada das tecnologias acelerou os processos e facilitou o acesso à informação, levando muitos a acreditar que a leitura e a compreensão aprofundada não seriam mais necessárias, uma vez que terceiros ou recursos digitais poderiam desempenhar esse papel. Ele defende a necessidade de uma “mudança radical” na forma de ensinar. Por sua vez, a professora Camila adota uma postura mais proativa diante dessas mudanças. Em constante busca por capacitação, cursa uma pós-graduação “voltada para a área digital das inovações digitais” e dedica parte de seu tempo à pesquisa de “metodologias ativas” e outras abordagens online que incentivem o protagonismo estudantil.

Apesar do reconhecimento generalizado sobre a importância da inovação, a prática pedagógica da maioria ainda se apoia em métodos mais tradicionais. O livro didático permanece como o principal recurso didático utilizado, e a sala de informática é “utilizada raramente por todos os docentes”.

O dilema enfrentado por Helena e seus colegas é como promover a transição de uma prática tradicional para uma abordagem mais alinhada aos multiletramentos e ao uso significativo das tecnologias digitais, sem perder de vista os objetivos centrais da leitura e da escrita, que seguem como grandes desafios.

Notas de ensino

Na sequência, apresentam-se as notas de ensino, que oferecem subsídios para a utilização pedagógica do caso, iniciando-se pela explicitação dos objetivos didáticos que fundamentam sua construção.

Objetivos didáticos

Ao discutir este caso, os participantes poderão:

- ❖ Investigar as narrativas dos professores com o objetivo de revelar os sentidos implícitos em suas experiências, adotando uma escuta sensível e crítica.
- ❖ Analisar de que forma as transformações sociais, culturais e tecnológicas influenciam as práticas pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa.



- ❖ Avaliar os desafios e as necessidades formativas dos docentes para integrar os multiletramentos e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) de forma significativa.
- ❖ Discutir os efeitos do “analfabetismo digital” e da resistência à inovação no contexto da sala de aula.
- ❖ Debater o papel da escola e da formação continuada no fortalecimento do letramento digital dos professores e na promoção de práticas pedagógicas que incentivem o pensamento crítico e a autoria dos estudantes no ambiente digital.

Questões para discussão

1. Quais são as principais inquietações da Professora Helena e de seus colegas diante das transformações sociais e das novas exigências apresentadas pelos alunos?
2. Como o conceito de multiletramentos (Rojo, 2012) dialoga com os desafios apresentados neste caso? De que modo a formação docente poderia ter contribuído melhor para enfrentar esse cenário?
3. Quais os fatores que dificultam a adoção de metodologias inovadoras pelos professores, mesmo diante do reconhecimento da necessidade de mudança e da presença das tecnologias digitais?
4. Quais as estratégias que a escola e a gestão pedagógica poderiam implementar para estimular o uso pedagógico da sala de informática, promovendo a integração de tecnologias no ensino e favorecendo a troca de saberes entre os professores.
5. Se você atuasse como supervisor pedagógico nesta escola, que ações formativas específicas sugeriria para apoiar os professores na superação dos desafios relacionados ao letramento digital e à atualização metodológica?

Proposta de encontro formativo para professores no contexto da escola

Tempo estimado: 2h30

Materiais: Cópia do caso, acesso a recursos digitais (caso possível), quadro/*flipchart*.



Etapas:

1. Leitura individual (20 min): Análise cuidadosa do caso, com atenção às experiências relatadas.
2. Discussão em pequenos grupos (60 min): Troca de percepções entre os participantes e construção de propostas para os desafios apontados.
3. Plenária e debate coletivo (60 min): Registrar a síntese dos debates em plenária, promovendo a troca coletiva de ideias, aprofundando a reflexão sobre metodologias ativas e TDICs, com mediação do facilitador.
4. Sistematização e encaminhamentos (10 min): Registrar as ideias centrais discutidas e elaborar coletivamente um plano de ação formativo para a escola.

O que dizem os autores acerca do tema?

O caso da Professora Helena evidencia os desafios enfrentados pelos docentes diante da necessidade de atualizar suas práticas pedagógicas, sobretudo no que se refere ao uso das tecnologias e à incorporação dos multiletramentos. Com base em Rojo (2012), compreende-se que é urgente ressignificar o letramento, ampliando sua abordagem para atender às múltiplas linguagens e culturas presentes no contexto escolar atual. Isso demanda do professor habilidades para ler e produzir textos em diferentes mídias, algo que nem sempre é contemplado na formação inicial.

A ausência de preparo para o uso pedagógico das tecnologias é um dos principais obstáculos enfrentados pelos docentes, que muitas vezes buscam alternativas por conta própria, como ocorre com a professora Camila. O relato de que os alunos não veem necessidade de ler ou compreender os textos, porque isso será feito por outra pessoa, reforça a importância de o professor atuar como mediador crítico no universo digital.

A formação continuada é essencial para que os professores se mantenham atualizados frente às mudanças sociais e escolares. Contudo, persistem barreiras estruturais, como a falta de recursos e investimentos em infraestrutura. Almeida, Costa e Hissa (2021) defendem que essa formação deve superar o enfoque meramente técnico, incorporando dimensões pedagógicas, éticas e sociais no uso das tecnologias, com vistas à transformação efetiva da prática docente.



Portanto, a qualidade do ensino e a formação de estudantes críticos e autônomos no ambiente digital, conforme evidenciado por este caso, dependem de uma formação docente que valorize o uso reflexivo e significativo das TDICs e considere as demandas reais dos educadores.

Demonstração da utilização e potencial do Caso de Ensino

Com o objetivo de evidenciar a relevância deste caso no contexto da formação continuada, pode-se propor a realização de um encontro pedagógico com professores de Língua Portuguesa, tendo como foco os desafios impostos pela cultura digital. A leitura do caso da Professora Helena, seguida de uma discussão sobre o analfabetismo digital e as novas formas de comunicação, tende a abrir espaço para um debate rico e necessário sobre a urgência de adaptar as práticas pedagógicas às exigências dos multiletramentos.

Durante o encontro, os docentes poderão compartilhar as dificuldades enfrentadas para integrar tecnologias digitais no ensino da leitura e da produção textual, bem como refletir sobre a resistência – muitas vezes sutil – à adoção de metodologias inovadoras, como se observa no uso ainda restrito da sala de informática.

A partir das questões propostas, a conversa poderá avançar para a troca de exemplos concretos sobre o uso de TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) e metodologias ativas aplicáveis ao contexto da sala de aula, além da construção conjunta de estratégias que estimulem o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes diante do volume excessivo de informações disponíveis. Nesse contexto, uma percepção desejada, com potencial de se transformar diretamente em prática pedagógica, seria a construção de um miniprojeto sobre verificação de fatos, incentivando os estudantes a desenvolver um olhar crítico diante de notícias e publicações em redes sociais. Outra possibilidade seria a criação coletiva de um guia com ferramentas e recursos digitais de curadoria voltados para o ensino de Língua Portuguesa, fortalecendo o protagonismo dos alunos e o uso consciente das tecnologias em sala de aula.



O impacto dessa atividade pode se manifestar na conscientização sobre a urgência de aprofundar o letramento digital, motivando os professores a buscar capacitação e até mesmo uma pós-graduação voltada para a área digital. A simulação revelará como o caso pode funcionar como um ponto de partida para a reflexão sobre as próprias práticas, promovendo a abertura para a experimentação e fortalecendo a colaboração entre colegas. Farias e Mussi (2021, p. 13) observam que casos de ensino podem auxiliar o professor “exercitando processos reflexivos críticos e intencionais” sobre situações vivenciadas. Assim, o uso do caso contribui para promover um uso mais frequente e pedagógico desses recursos e para formar cidadãos críticos e conscientes no ambiente digital.



Caso de Ensino 3: A avaliação formativa entre a burocracia e a necessidade

Descrição da situação

A professora Sandra atua em uma escola estadual da Zona da Mata Mineira e soma quase três décadas de experiência em sala de aula. Ao longo de sua trajetória, ela busca acompanhar de perto o processo de aprendizagem de seus alunos de Língua Portuguesa. Seu esforço se expressa no cuidado em “monitorar o aluno ali no dia a dia”, observando “as atividades dele, o caderno” e, ao perceber dificuldades, toma a iniciativa de ir “lá e explico individualmente para ele a atividade, tento dar exemplo para ver se fica mais fácil”. Sua dedicação se evidencia em situações como a de um aluno que, embora copiasse muito bem, “não lia, ele era só um copista”. Diante disso, Sandra passou a vir “no meu contra turno dar aula para ele”, demonstrando um compromisso genuíno com o desenvolvimento de cada estudante.

Apesar dos esforços dos professores, a prática avaliativa na escola onde Sandra leciona enfrenta constantes interferências externas. O professor Lucas, seu colega, relata sentir “uma pressão muito grande por parte do (...) governo estadual”, que impõe “inúmeras avaliações, avaliações de leitura, avaliações de escrita”. Ele critica o uso recorrente dos simulados do SAEB, observando que a escola “literalmente ensaia com os alunos como fazer uma prova” ao longo do bimestre, para que o resultado se transforme “em uma nota que vai virar o IDEB, que vai ranquear Minas (...) para virar propaganda eleitoreira”. Essa lógica, centrada em números e rankings, afasta a avaliação de seu caráter formativo, prejudicando a valorização do processo e do crescimento real dos estudantes.

Perrenoud (1999), classifica a avaliação formativa como um processo contínuo de acompanhamento cujo objetivo central é contribuir para a melhoria das aprendizagens em desenvolvimento. Fernandes e Freitas (2007) complementam que ela é crucial para a construção da autonomia por parte do estudante, na medida em que lhe é solicitado um papel ativo em seu processo de aprender. Uma tal abordagem de avaliação permite a Sandra reconhecer a importância dos registros como parte fundamental do processo avaliativo.



Com o apoio da formação que recebeu no mestrado, passou a “registrar muitas coisas”, hábito que antes não fazia parte de sua rotina. Contudo, ela encontra obstáculos no cotidiano escolar. As “salas são cheias” e, por isso, nem sempre é possível oferecer “aquele apoio só àquele aluno” que precisa de um olhar mais atento. Além disso, muitos estudantes apresentam dificuldades mais complexas, sem diagnóstico ou acompanhamento especializado, uma vez que as famílias, por enfrentarem limitações financeiras, não têm condições de proporcionar esse acesso aos filhos, o que acaba ampliando ainda mais o peso sobre o professor.

Esse caso traz à tona um dilema enfrentado por muitos docentes: como equilibrar a necessidade de uma avaliação contínua, cuidadosa e formativa com as exigências das avaliações externas padronizadas e a ausência de condições estruturais e apoio especializado? Mesmo com todo o empenho e sensibilidade que demonstra em sua prática, a professora Sandra sente o impacto dessa sobrecarga. Para ela, a responsabilidade de lidar com esses desafios acaba recaindo sobre os próprios professores e a profissão acaba se tornando “muito solitária”, revelando o desgaste emocional e profissional que atravessa a vivência docente.

Notas de ensino

As notas de ensino que acompanham este caso buscam aprofundar a reflexão sobre os dilemas da avaliação formativa diante das pressões burocráticas, apresentando referenciais e subsídios que auxiliem na compreensão crítica da situação e na construção de alternativas pedagógicas mais alinhadas às necessidades reais da prática docente.

Objetivos didáticos

Ao analisar este caso, espera-se que os participantes possam:

- ❖ Aprofundar-se nas experiências dos professores, analisando as camadas de sentido implícitas em suas narrativas com sensibilidade e criticidade.
- ❖ Refletir sobre as tensões entre a avaliação formativa (com foco no processo de aprendizagem) e as avaliações externas padronizadas (de caráter classificatório e quantitativo).



- ❖ Compreender os impactos da sobrecarga docente e da ausência de apoio institucional sobre a prática avaliativa, especialmente em contextos de turmas numerosas.
- ❖ Discutir o papel do professor na identificação de dificuldades de aprendizagem e a importância de uma rede de apoio intersetorial (educação, saúde e assistência social).
- ❖ Pensar estratégias para diversificar os instrumentos de avaliação e fomentar práticas como a autoavaliação e o *feedback* construtivo.

Questões para discussão

1. Como a atitude da Professora Sandra de oferecer aulas no contraturno a um aluno que não lia expressa os princípios da avaliação contínua e cumulativa propostos pela LDBEN (Brasil, 1996)?

2. De que forma a cobrança por resultados em avaliações externas, como SAEB e IDEB, pode influenciar a autonomia do professor e limitar a implementação de práticas avaliativas voltadas para a formação dos estudantes?

3. O caso evidencia a complexidade do diagnóstico e do atendimento adequado a estudantes com dificuldades de aprendizagem. De que forma a escola, articulada com políticas públicas, poderia atuar para minimizar essas lacunas e, ao mesmo tempo, reduzir a sobrecarga imposta aos professores?

4. Além das iniciativas individuais, como as de Sandra, que ações coletivas e institucionais poderiam ser adotadas para fortalecer a cultura de avaliação formativa na escola, considerando os desafios das “salas cheias” e da falta de apoio especializado?

5. Que tipo de formação continuada pode contribuir para que os professores desenvolvam um “letramento em avaliação” mais sólido e se sintam mais preparados para lidar com as demandas contemporâneas da prática avaliativa?

Proposta de encontro formativo para professores no contexto da escola

Tempo estimado: 2h15

Materiais necessários: Cópia do caso, trechos da LDBEN (Brasil, 1996) que tratam da avaliação, quadro/*flipchart*.



Etapas propostas:

1. Leitura individual (15 min): Compreensão atenta da situação descrita.
2. Discussão em pequenos grupos (50 min): Análise dos desafios enfrentados por Sandra e debate sobre possíveis caminhos para fortalecer práticas avaliativas formativas.
3. Plenária e debate (60 min): Socialização das reflexões geradas pelos grupos, com ênfase em estratégias institucionais e em políticas públicas.
4. Sistematização (10 min): Elaboração coletiva de sínteses e definição de encaminhamentos para ações futuras.

O que dizem os autores acerca do tema?

Este caso traz à tona questões centrais sobre a avaliação da aprendizagem, especialmente no contexto das escolas públicas. A prática da Professora Sandra, que valoriza o acompanhamento contínuo e a escuta individualizada dos alunos, se choca com a lógica das avaliações externas padronizadas, como o SAEB/IDEB, que frequentemente reduzem o processo avaliativo a números e classificações. Como destaca Rodrigues (2018), a avaliação formativa ainda é pouco explorada nas escolas brasileiras, apesar de estar prevista na legislação educacional vigente (Brasil, 1996).

A falta de clareza sobre o conceito de avaliação formativa, somada à ausência de recursos e apoio institucional, contribui para que a prática avaliativa se torne uma fonte constante de angústia para os docentes. A fala de Sandra, ao expressar o isolamento na profissão e a grande responsabilidade que recai sobre o professor, revela uma dimensão emocional importante, muitas vezes negligenciada.

Esse cenário reforça a necessidade de diversificar os instrumentos avaliativos, adotando recursos como portfólios, diários de bordo, rodas de conversa e *feedbacks* contínuos. Além disso, destaca-se a importância de uma formação continuada que desenvolva o “letramento em avaliação”, capacitando os professores para lidar com a diversidade das turmas e para interpretar os dados das avaliações de forma pedagógica. Como Sandra demonstra em sua prática, os registros diários podem ser aliados importantes no acompanhamento do percurso dos alunos.



Contudo, para que essa prática se sustente, é preciso reconhecer que muitos dos desafios vivenciados pelos professores transcendem o ambiente da sala de aula, exigindo políticas públicas intersetoriais e uma valorização efetiva da escuta docente.

Gatti, Barreto e André (2011, p. 217) enfatizam que “é viável, por um lado, e importante, por outro lado, que políticas regionalizadas e locais sejam desenvolvidas, pois, dessa forma, a relação com o professorado é mais direta”. A consideração dessas dimensões mais amplas é crucial para uma abordagem de formação de professores mais reflexiva e contextualizada, como discutido por Pinto (2018). Para que essa prática se sustente, é preciso reconhecer que muitos dos desafios vivenciados pelos professores transcendem o ambiente da sala de aula, exigindo políticas públicas intersetoriais e uma valorização efetiva da escuta docente.

Demonstração da utilização e potencial do Caso de Ensino

Para evidenciar o potencial deste caso como ponto de partida para discussões formativas, pode-se propor a realização de um módulo de formação continuada com foco nas práticas avaliativas. A situação vivida pela Professora Sandra, que busca oferecer um acompanhamento contínuo e a escuta individualizada dos alunos, mas se depara com a pressão por desempenho em avaliações externas, tende a gerar forte identificação entre os participantes, já que esse é um dilema recorrente no cotidiano escolar. Uma possibilidade seria incentivar os professores a, em duplas, construir um modelo de portfólio voltado para uma unidade de ensino, ou então planejarem juntos uma sessão de “*feedback*” individualizado a partir da análise de um erro recorrente observado entre seus alunos.

A discussão poderá se aprofundar nas críticas à utilização de simulados como instrumento de propaganda eleitoreira, bem como nas tensões entre a lógica da avaliação formativa e a avaliação classificatória. Nesse contexto, os professores serão convidados a refletir sobre a importância de diversificar os instrumentos avaliativos, considerando alternativas como portfólios, diários de bordo, rodas de conversa e *feedbacks* contínuos, recursos que favorecem uma abordagem mais sensível e efetiva do processo de aprendizagem.



Também será destacada a relevância do letramento em avaliação como um saber essencial para lidar com as demandas da escola contemporânea.

Outro ponto que pode emergir com força é o papel das instituições escolares e das políticas públicas na superação das lacunas de apoio a estudantes com dificuldades de aprendizagem, para que a sensação de que a responsabilidade de tudo é do docente, como relata Sandra, não recaia unicamente sobre os professores.

A experiência prática com o caso evidenciará seu potencial de promover uma reflexão crítica e contextualizada sobre os desafios e possibilidades da avaliação nos contextos reais da escola pública. Espera-se que isso fortaleça a postura engajada dos docentes, estimulando-os a ampliar sua autonomia e a defender políticas públicas intersetoriais que assegurem condições mais justas e integradas para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Como apontam Faria e Mussi (2021, p. 15-16),

o processo de ressignificação da prática é demorado, sensível, implica o envolvimento pessoal, mas implica também o comprometimento institucional com políticas educacionais que valorizem o professor, a sua profissionalidade, e conseqüentemente, a educação. (...) O uso de casos de ensino pode, inclusive, contribuir para a produção de políticas educacionais mais próximas da realidade de trabalho dos professores, a partir da escuta atenta do que os professores sentem e precisam para exercer a profissão comprometida com a transformação social.

Nesse sentido, o uso do caso de ensino pode figurar como provocador da tomada de consciência pelos docentes de sua realidade e das ações didática e avaliativas que desenvolvem no contexto da sua escola.



Caso de Ensino 4: O isolamento docente e as condições estruturais precárias

Descrição da situação

Com quase trinta anos de experiência na docência, a Professora Vera convive com uma sensação constante de que a profissão é muito solitária. Mesmo sendo uma profissional dedicada, que busca se atualizar e aprimorar suas práticas, ela se vê isolada, sobretudo quando precisa de apoio que a escola, muitas vezes, não oferece. Em seu relato, destaca que o especialista em educação, que deveria ser um “apoio do professor”, acaba frequentemente exercendo um papel voltado à gestão, sendo um “apoio da gestão”, mais comprometido com a “parte burocrática da escola”. Esse desvio de função gera uma grande sobrecarga para o professor, que acaba tendo que “contar com a gente mesmo”.

A percepção de solidão relatada por Vera é intensificada pelas condições estruturais deficitárias da escola. Ela comenta que o tamanho elevado das turmas dificulta um atendimento mais individualizado aos estudantes. Vera manifesta o desejo de dispor de uma “sala multimídia” ou de um espaço adequado para desenvolver atividades mais dinâmicas, mas lamenta que tais recursos são inexistentes ou, quando disponíveis, considerados “insuficientes”. Em diversas ocasiões, sente-se compelida a “comprar” materiais com recursos próprios, evidenciando a carência de suporte material para a prática docente. Outro professor, com experiência em diferentes instituições, corrobora essa realidade, observando que, mesmo quando há salas de informática, os equipamentos muitas vezes não funcionam adequadamente, e que ambientes como a biblioteca são reduzidos e de difícil acesso para os alunos.

A sobrecarga também se manifesta na rotina profissional. O Professor Lucas, colega de Vera, aponta que a coordenação pedagógica se encontra sobrecarregada por funções burocráticas, deixando os professores ainda mais atarefados. Embora a LDBEN (Brasil, 1996) garanta tempo para o planejamento e estudo, a realidade mostra que essas tarefas demandam “esforço”, “estudo” e “planejamento” muitas vezes, realizadas para além da jornada regular de trabalho.



Vera reconhece que nem todos os professores têm condições para isso, especialmente aqueles que acumulam múltiplos vínculos empregatícios e que não dispõem de tempo para preparar o material.

O contexto laboral, caracterizado por infraestrutura precária, ausência de locais apropriados para descanso e remuneração insuficiente, impacta diretamente no desgaste e a exaustão dos docentes. Nesse sentido, Patto (2022, p. 305) descreve vividamente as condições de trabalho ao relatar que “o professor parece uma máquina”, “não tem tempo para descansar, comer, ir ao banheiro”, “é permanentemente vigiado e cobrado no cumprimento de horários”, “vai para a sala de aula sem condições físicas e pessoais” e “é pressionado a aprovar, sem que lhe sejam dadas condições para tal”. Muitos enfrentam o desafio de oferecer ensino de qualidade em meio à escassez de recursos, excesso de demandas administrativas e ausência de uma cultura de apoio coletivo na escola. Conforme aponta Vera, o enfrentamento dessas dificuldades ocorre frequentemente de forma solitária, intensificando o cansaço emocional e físico inerente à profissão.

Notas de ensino

As notas de ensino que acompanham este caso têm como finalidade aprofundar a análise das condições estruturais e do sentimento de isolamento docente, oferecendo subsídios teóricos e práticos para que os leitores possam compreender a complexidade do problema e refletir sobre possíveis caminhos de intervenção.

Objetivos didáticos

Com a análise deste caso, espera-se que os participantes possam:

- ❖ Realizar uma escuta sensível e crítica das narrativas dos professores, procurando identificar as camadas de significado subjacentes às suas experiências.
- ❖ Reconhecer e discutir os impactos das condições estruturais de trabalho na prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa.
- ❖ Refletir sobre o papel do especialista ou coordenador pedagógico e a necessidade de um apoio mais efetivo ao cotidiano docente.



- ❖ Compreender como a sobrecarga e a precariedade de condições contribuem para o “adoecimento da classe”.
- ❖ Debater o papel das políticas públicas na valorização do magistério, incluindo aspectos como salário, plano de carreira e melhoria das condições de trabalho.
- ❖ Pensar estratégias para fortalecer o trabalho coletivo nas escolas, contribuindo para enfrentar o sentimento de “solidão” relatado pelos professores.

Questões para discussão

1. Como a Professora Vera descreve a “solidão” da docência? De que maneira a ausência de apoio por parte da coordenação pedagógica intensifica essa sensação?
2. Quais dificuldades estruturais e de recursos os professores identificam e de que maneira essas limitações afetam a qualidade do ensino? Que estratégias ou propostas poderiam ser desenvolvidas para enfrentar e superar esses desafios?
3. Quais impactos a sobrecarga de atividades extraclasse, mesmo respaldadas legalmente, provoca na saúde física e emocional dos professores, bem como em seu desempenho profissional?
4. Além da remuneração, que estratégias e práticas no ambiente escolar podem favorecer o reconhecimento profissional e o engajamento dos professores?
5. Quais ações imediatas e estratégicas você implementaria, como gestor escolar, para aprimorar as condições de trabalho dos professores de Língua Portuguesa e estimular uma cultura de colaboração e formação contínua na escola?

Proposta de encontro formativo para professores no contexto da escola

Tempo estimado: 2h30

Materiais necessários: Cópia do caso, quadro/*flipchart*.

Etapas propostas:

1. Leitura individual (15 min): Identificação e análise cuidadosa dos aspectos do caso que evidenciam as condições de trabalho dos professores.
2. Discussão em grupos (60 min): Grupos levantam os principais desafios e constroem propostas de solução em diferentes níveis: escola e políticas públicas.



3. Plenária (60 min): Exposição das propostas seguidas de debate mediado, destacando a corresponsabilidade de diversos atores na promoção de uma escola mais acolhedora e sustentável.

4. Sistematização e compromissos (15 min): Registro das ideias-chave e das possibilidades de intervenção docente e institucional.

O que dizem os autores acerca do tema?

Este caso centra-se nas condições materiais e organizacionais do trabalho docente, mostrando como a sobrecarga administrativa, a superlotação das turmas, a falta de recursos pedagógicos e a ausência de apoio da gestão impactam diretamente o fazer pedagógico. A Professora Vera sintetiza esse cenário ao descrever a docência como uma profissão marcada pelo isolamento, um sentimento compartilhado por outros docentes que percebem a coordenação pedagógica focada em funções administrativas do que para a mediação pedagógica.

As evidências mostram que as limitações materiais e os baixos salários comprometem não apenas a qualidade da educação, mas também o acesso dos professores à formação continuada. Gatti, Barretto e André (2011) apontam que a valorização do professor requer políticas que assegurem “carreira digna e remuneração condizente”, além de condições efetivas de trabalho.

Apesar da LDBEN (Brasil, 1996) garantir tempo para atividades extraclasse, muitos professores lidam com a “intensificação do trabalho”, comprometendo seu bem-estar e dificultando o desenvolvimento profissional. O caso evidencia que a escola deve assumir também o papel de espaço formativo, proporcionando oportunidades para que os docentes compartilhem experiências, reflitam sobre sua prática e construam saberes coletivos. Como salientam Gatti, Barretto e André (2011, p. 223), o(a)

professor(a) não pode prescindir do apoio, da orientação e da responsabilização conjunta dos demais agentes do processo educativo, seja dentro da escola, seja no âmbito mais amplo do sistema escolar. Além disso, a própria natureza de seu trabalho tem de passar por alterações profundas da cultura escolar, o que implica substituir a atuação solitária, encerrada nos estreitos limites das salas de aula, pelo envolvimento colaborativo com os colegas e com os demais agentes da escola.



Nesse sentido, o suporte da equipe gestora e administrativa da escola é fundamental, tanto para assegurar condições mínimas de trabalho quanto para fomentar uma cultura de colaboração e cuidado com os profissionais da educação.

Demonstração da utilização e potencial do Caso de Ensino

Com o intuito de demonstrar o impacto deste caso na sensibilização da equipe escolar e na proposição de melhorias, pode-se organizar uma reunião ampliada de planejamento pedagógico com a participação da equipe gestora. A narrativa da Professora Vera, que define a docência como uma profissão muito solitária e relata os desafios vividos em meio a condições estruturais precárias, tende a encontrar ressonância entre os presentes, promovendo uma escuta atenta e reflexiva.

A discussão poderá abordar de forma mais direta a sobrecarga burocrática e o desvio de função do coordenador pedagógico, aspectos que muitas vezes impedem que esse profissional ofereça um apoio mais próximo e significativo ao trabalho docente. O diálogo também poderá se aprofundar nas dificuldades concretas do cotidiano escolar, como as salas cheias, a falta de recursos materiais e a ausência de espaços adequados – fatores que, além de comprometerem a qualidade do ensino, contribuem para o crescente adoecimento da classe.

A utilização do caso permitirá que gestores e professores debatam, de forma aberta e colaborativa, as reais condições de trabalho enfrentadas na escola e a urgência de políticas que assegurem carreira digna e remuneração condizente, bem como a importância de investimentos estruturais que favoreçam o ensino e o bem-estar dos profissionais. Como desdobramento prático da discussão, uma proposta possível seria a criação de um Círculo de Diálogo Pedagógico quinzenal, voltado à troca de experiências sobre os desafios cotidianos da sala de aula e à construção coletiva de soluções.



Como ponto de partida, os primeiros passos poderiam envolver a definição de um horário fixo, que seja ao mesmo tempo acessível e acolhedor para a maioria dos docentes, além da formação de um grupo piloto composto por professores dispostos a refletir coletivamente sobre um desafio comum – como, por exemplo, estratégias para lidar com a defasagem na leitura ou o uso de novas metodologias ativas.

Também seria importante contar com a presença de um facilitador – seja um professor com mais experiência ou um membro da equipe gestora – que possa acompanhar e conduzir os encontros. Para compreender os efeitos dessa proposta, seria possível observar aspectos como a regularidade da participação, a variedade de temas discutidos, o surgimento de novas práticas pedagógicas compartilhadas e, de forma mais qualitativa, a percepção dos professores em relação à sensação de apoio mútuo e à diminuição do sentimento de isolamento no exercício da docência.

Além disso, sugere-se a institucionalização de um tempo específico, dentro da jornada de trabalho, destinado ao planejamento colaborativo, contribuindo para aliviar a sobrecarga burocrática que frequentemente recai sobre os professores.

Ao longo da atividade, ficará evidente que o caso funciona como um potente instrumento de análise contextual, ao mesmo tempo em que fomenta a construção de caminhos coletivos. O impacto esperado é a mobilização da equipe para a busca de soluções conjuntas, como a criação de comunidades de aprendizagem e a defesa de melhorias nas condições de trabalho, entendidas como elementos que contribuem para o engajamento nos processos formativos e para o fortalecimento da profissão docente.



Caso de Ensino 5: O professor pesquisador em meio à prática solitária

Descrição da situação

A Professora Vera, uma das educadoras com mais tempo de atuação na escola, carrega quase trinta anos de experiência em sala de aula. Com olhar maduro e reflexivo, ela afirma com convicção que “a sala de aula é um espaço de pesquisa”. Sua trajetória comprova essa visão: mesmo próxima da aposentadoria, decidiu cursar Pedagogia, percebendo o quanto esse percurso aprofundou seu olhar investigativo sobre sua própria prática docente. Para ela, ser professora vai muito além da atuação direta com os estudantes, pois a docência “não se resume à sala de aula, mas é um trabalho também que exige muito fora da sala de aula”, demandando “esforço”, “estudo” e “planejamento” constantes para “trazer coisas novas”.

Apesar da postura investigativa dos professores, um desafio relevante persiste: a sensação de solidão que permeia a experiência profissional. Vera e seus colegas reconhecem o potencial da escola como espaço de encontro e construção coletiva, mas percebem que a “troca” ainda ocorre de forma limitada no cotidiano escolar. Predomina uma cultura de trabalho individualizado, conforme destaca o Professor Lucas, em que cada docente parece atuar de maneira isolada. Embora reuniões de planejamento existam, elas costumam priorizar questões burocráticas, relegando a segundo plano oportunidades mais significativas para “discutir o desenvolvimento da disciplina” ou fomentar uma “troca de experiências”. Lucas reforça a necessidade urgente de “mudar a cultura que nós temos na escola”, de modo que ela se configure efetivamente como um ambiente de “formação” e de “troca”.

Esse desafio também se evidencia na fala da Professora Maria, em início de carreira. Ela relata sua busca autônoma por estratégias e materiais para lidar com as diferenças na aprendizagem, mas lamenta que “ninguém ensinou para a gente” como enfrentar conflitos e situações inesperadas que surgem na sala de aula. Frente a essa lacuna, ela recorre de forma independente, “principalmente na internet”, a recursos que possam orientá-la e oferecer suporte para superar tais desafios.



Entre os docentes, há consenso de que o professor deve assumir o papel de intelectual crítico e pesquisador de sua própria prática. Vera ressalta a importância de desenvolver uma percepção detalhada sobre cada turma, enquanto Maria, mesmo em início de carreira, aprendeu a “pesquisar em casa e explicar de novo”. Contudo, a construção coletiva dessa postura reflexiva ainda enfrenta obstáculos significativos. Nesse contexto, Pimenta (2000, p. 61) destaca a importância das “trocas reflexivas sobre as práticas entre os professores, da cultura interna das escolas que também demarcam as práticas, da escola como comunidade crítica de aprendizagens” e, a partir daí, “propõem a pesquisa colaborativa”. A escassez de tempo, a ausência de espaços institucionais dedicados ao diálogo pedagógico e o predomínio de uma lógica burocrática no suporte pedagógico limitam a consolidação de uma cultura de pesquisa colaborativa. O desafio consiste em transformar essas iniciativas individuais em práticas formativas compartilhadas, capazes de fortalecer o desenvolvimento profissional do corpo docente e reduzir o isolamento ainda presente na profissão.

Notas de ensino

As notas de ensino a seguir têm como objetivo contextualizar o papel do professor pesquisador e discutir como essa identidade profissional pode ser fortalecida, superando a solidão do exercício docente e favorecendo práticas colaborativas de reflexão crítica sobre o cotidiano escolar.

Objetivos didáticos

Este caso visa proporcionar aos participantes a oportunidade de:

- ❖ Analisar com sensibilidade e criticidade as camadas de sentido implícitas nas narrativas dos professores sobre suas experiências.
- ❖ Refletir sobre o papel do professor como sujeito reflexivo e pesquisador de sua prática, especialmente no ensino de Língua Portuguesa. Conforme Pimenta (2006, p. 24),

a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.



- ❖ Discutir os obstáculos que dificultam o desenvolvimento de uma cultura de pesquisa e reflexão coletiva na escola, como a solidão docente e o caráter burocrático do suporte pedagógico.
- ❖ Reconhecer e promover a troca entre colegas como prática central para o desenvolvimento profissional e para a construção coletiva dos saberes docentes.
- ❖ Propor estratégias para fortalecer a criação de espaços de pesquisa e colaboração no contexto escolar, integrando teoria e prática.

Questões para discussão

1. Como a narrativa da Professora Vera, ao afirmar que “a sala de aula é um espaço de pesquisa”, ilustra a concepção de professor pesquisador? Que atitudes dela concretizam essa visão?

2. A docência é retratada como solitária. De que maneira esse isolamento afeta a qualidade das práticas pedagógicas e a busca por soluções aos desafios de aprendizagem?

3. Considerando que as reuniões de planejamento apresentam limitações, quais outros formatos ou comunidades de prática poderiam ser implementados para favorecer a “troca de experiências” e a “reflexão conjunta” entre os professores de Língua Portuguesa?

4. De que maneira o papel do coordenador pedagógico poderia ser ressignificado, passando a atuar como um verdadeiro incentivador da “pesquisa e reflexão docente”, em vez de se concentrar predominantemente nas demandas burocráticas?

5. Que ações institucionais podem ser pensadas para valorizar e dar visibilidade ao conhecimento produzido pelos professores em sua prática, incluindo a documentação e o compartilhamento de “Casos de Ensino” como ferramentas formativas?

Proposta de encontro formativo para professores no contexto da escola

Duração estimada: 2 horas

Materiais: Cópia do caso, trechos teóricos sobre o professor reflexivo/pesquisador (Nono e Mizukami, Schön, Pimenta), quadro ou *flipchart*.



Etapas:

1. Leitura individual (15 min): Foco nos elementos que evidenciam a busca por conhecimento e os entraves enfrentados pelos docentes.
2. Discussão em pequenos grupos (50 min): Debate das questões propostas, com ênfase na cultura de isolamento, nas possibilidades de formação e nas estratégias colaborativas.
3. Plenária e debate coletivo (50 min): Compartilhamento das reflexões com todos os grupos, mediado por quem conduz a atividade, buscando conexões com os conceitos de reflexão na ação e reflexão sobre a ação, bem como com a importância da coletividade.
4. Sistematização (5 min): Registro das propostas surgidas, com vistas a fortalecer uma cultura de pesquisa e de colaboração no ambiente escolar.

O que dizem os autores acerca do tema?

O caso discutido traz à tona a necessidade de consolidar uma cultura docente que valorize a pesquisa e a reflexão crítica sobre a prática. A Professora Vera expressa essa perspectiva ao afirmar que a “sala de aula [é] um espaço de pesquisa”, assumindo uma postura coerente com a concepção de professor reflexivo defendida por Schön (1997), que ressalta a importância de refletir na e sobre a ação docente como parte do desenvolvimento profissional, assim como Giroux (1986) que propõe uma concepção de professor como um intelectual crítico, atribuindo à docência um papel ativo na transformação social e na produção de sentidos na prática educativa.

No entanto, o isolamento que marca a docência – evidenciado pelo relato de que se trata de “uma profissão muito solitária” – dificulta o estabelecimento de práticas colaborativas. Nesse sentido, Nóvoa (2009, p.41) argumenta que “a complexidade do trabalho educativo reclama o aprofundamento das equipes pedagógicas, que a competência coletiva é mais do que a soma das competências individuais” e destaca “a necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos coletivos de produção e de regulação do trabalho”. Além disso, a predominância de tarefas burocráticas no dia a dia escolar compromete o papel do coordenador pedagógico como parceiro no desenvolvimento formativo.



Para que a reflexão seja efetiva, é necessário que ela ocorra de forma compartilhada, considerando as especificidades do contexto escolar e favorecendo a escuta mútua e o diálogo.

A troca entre colegas é considerada por muitos professores como um “grande suporte”, pois permite a “socialização dos saberes” e a formação de “redes de cooperação e de colaboração profissional”. Como destaca Marcelo (2009), o desenvolvimento profissional do professor ocorre em grande parte por meio do conhecimento produzido na prática e nas interações com seus pares, em comunidades de aprendizagem. A produção e o uso de Casos de Ensino, como o aqui apresentado, oferecem um caminho para tornar visíveis os saberes da prática e fomentar uma cultura formativa mais crítica e solidária.

Demonstração da utilização e potencial do Caso de Ensino

Para destacar a importância da reflexão e da pesquisa na prática docente, pode-se propor a realização de um círculo de cultura e pesquisa com os professores, utilizando este caso como elemento disparador. A fala da Professora Vera sobre a sala de aula como espaço de pesquisa tem o potencial de instigar uma reflexão profunda sobre a postura investigativa que o educador pode (e precisa) assumir no cotidiano escolar. Isso poderia se desdobrar, por exemplo, na proposta de criação de um grupo de estudo quinzenal na escola, dedicado à análise dos dados de desempenho dos alunos ou à construção coletiva de sequências didáticas inovadoras, com o registro das reflexões e dos resultados obtidos ao longo do processo.

Ainda assim, é provável que a conversa se direcione rapidamente para a realidade do isolamento que marca a vivência profissional do professor e para a constante falta de tempo destinada à troca de experiências.

Nesse contexto, os participantes poderão discutir como a predominância de tarefas burocráticas e a carência de espaços institucionais voltados ao diálogo pedagógico acabam por dificultar a construção de uma cultura de pesquisa que seja de fato colaborativa e contínua. A partir do caso, torna-se possível ampliar a compreensão do professor como um sujeito ativo na produção de conhecimento – um intelectual crítico que articula teoria e prática de forma consciente.



Também poderá ser valorizada, nesse processo, a importância da troca entre colegas como um grande suporte para a socialização dos saberes que emergem da experiência concreta com o ensino.

O impacto da atividade reside justamente na tomada de consciência sobre a necessidade de romper com a lógica do trabalho individualizado e de investir na criação de redes de cooperação e de colaboração profissional no interior da escola. A discussão pode fortalecer um senso de urgência em torno da valorização do conhecimento produzido pelos professores em sua prática e incentivar a busca por ações formativas compartilhadas, contribuindo para que a escola se transforme, cada vez mais, em um espaço de formação e troca.



Caso de Ensino 6: A desinformação e o pensamento crítico digital na era da facilidade

Descrição da situação

A Professora Lúcia, com quase três décadas dedicadas à docência, tem observado com apreensão os impactos das tecnologias digitais na forma como os estudantes se relacionam com o conhecimento. Para ela, “o advento das tecnologias fez com que tudo se tornasse muito rápido, tudo se tornasse muito fácil e aí do tipo, eu não preciso ler, eu não preciso compreender, porque alguém vai fazer isso por mim”. Essa percepção se confirma no cotidiano da sala de aula, quando percebe que os alunos frequentemente “decodificam muito o texto, mas não conseguem entender o que eles estão lendo”.

Essa preocupação é compartilhada por outros docentes da escola. O Professor Carlos, também com três décadas de experiência, utiliza “o básico do básico”, como vídeos, em suas aulas, mas procura mostrar aos alunos que o trabalho com o texto é fundamental para o desenvolvimento do pensamento lógico: “trabalho com texto é uma forma de desenvolver o raciocínio, igual a matemática mesmo. Habilidade de pensar, de raciocinar, de interpretar essas coisas todas”. Ele também reconhece que a linguagem utilizada nas redes sociais se configura como uma nova modalidade do português, exigindo adaptações por parte dos professores para dialogar com esse novo contexto linguístico.

Os relatos apontam para um contexto desafiador: muitos alunos “não querem ler” e “não frequentam a biblioteca”. Esse desinteresse pela leitura e pela escrita configura-se, na prática, como um dos “maiores empecilhos” enfrentados pelos professores. Frente a essa realidade, Lúcia busca, por meio de conversas em sala, conscientizar os estudantes sobre a importância de não “aceitar tudo que falam, engolir aquilo ali como a verdade absoluta”, incentivando o desenvolvimento do pensamento crítico. Para tanto, ela se empenha em pesquisar “coisas diferentes” na internet, incluindo “metodologias ativas” que possam engajar os alunos.



Ainda assim, reconhece que sua formação inicial não a preparou adequadamente para lidar com o uso pedagógico das tecnologias de maneira crítica e eficiente.

Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatize a necessidade de uma comunicação digital ética, crítica, reflexiva e significativa, muitos professores ainda se percebem despreparados para orientar os estudantes nesse sentido. Assim como Lúcia, outros docentes enfrentam o desafio de formar cidadãos críticos e conscientes no ambiente digital, mesmo quando identificam limitações em seu próprio letramento digital. A ausência de apoio institucional intensifica essa lacuna, suscitando uma questão central: como educar para o pensamento crítico em tempos de desinformação, quando a própria escola ainda não se atualizou completamente para enfrentar tais demandas?

Notas de ensino

Para sustentar a análise do Caso de Ensino 6, apresentam-se, a seguir, as notas de ensino, nas quais são explicitadas as bases empíricas e conceituais que embasam a narrativa construída. Essa seção inicia-se com a indicação dos objetivos didáticos, a fim de garantir transparência quanto ao processo de elaboração do caso.

Objetivos didáticos

A partir da análise deste Caso de Ensino, espera-se que os participantes sejam capazes de:

- ❖ Exercitar a escuta sensível e crítica para analisar as camadas de sentido implícitas nas narrativas dos professores sobre suas experiências.
- ❖ Refletir sobre os desafios enfrentados por professores e estudantes no desenvolvimento do letramento digital no contexto escolar atual.
- ❖ Discutir como o acesso facilitado à informação, aliado à presença de desinformação, impacta o pensamento crítico e a compreensão leitora dos alunos.
- ❖ Identificar o professor como mediador e curador de conteúdos digitais, apto a guiar os alunos na construção de uma leitura crítica e consciente.



- ❖ Propor estratégias para integrar, de forma ética, criativa e pedagógica, as tecnologias digitais nas aulas de Língua Portuguesa, considerando as diretrizes da BNCC.

Questões para discussão

1. De que forma a Professora Lúcia e os demais docentes avaliam o impacto das tecnologias digitais sobre o hábito de leitura e a compreensão textual dos alunos?
2. Quais são os caminhos propostos pela BNCC para o desenvolvimento do pensamento crítico e das competências digitais? De que forma esses objetivos podem ser traduzidos em práticas efetivas na escola?
3. Quais abordagens pedagógicas os professores podem implementar para desenvolver o pensamento crítico dos estudantes e reduzir a circulação de informações incorretas no ambiente digital?
4. Quais elementos e estratégias a formação continuada deve contemplar para capacitar os professores no uso pedagógico e crítico das TDICs, de modo a tornar a prática docente mais eficaz e reflexiva?
5. Considerando a dificuldade dos alunos em “entender o que eles estão lendo”, como as aulas de Língua Portuguesa podem contribuir para fortalecer a compreensão leitora no contexto digital, fazendo uso das tecnologias como aliadas, e não como obstáculos?

Proposta de encontro formativo para professores no contexto da escola

Duração estimada: 2h15min

Materiais necessários: Cópia impressa ou digital do caso, acesso à internet (se possível, para consulta de exemplos reais de *fake news* ou ferramentas de curadoria de conteúdo), quadro branco ou *flipchart*.

Etapas sugeridas:

1. Leitura individual (15 min): Identificação, pelos participantes, dos desafios centrais do caso, com ênfase no uso das tecnologias e na necessidade de desenvolver a formação crítica dos estudantes.



2. Discussão em pequenos grupos (50 min): Os grupos debatem as questões propostas, com foco na relação entre tecnologia, leitura e desenvolvimento do pensamento crítico.

3. Plenária e debate coletivo (60 min): Os grupos apresentam suas análises e sugestões, enquanto o facilitador acrescenta considerações teóricas sobre letramento digital, curadoria de informações e a integração das TDICs na prática docente.

4. Sistematização (10 min): Registro coletivo das estratégias e ideias surgidas durante o encontro, com vistas à construção de ações formativas e didáticas voltadas ao fortalecimento do letramento digital na escola.

O que dizem os autores acerca do tema?

O caso evidencia uma das demandas centrais da educação atual: o fortalecimento do letramento digital de professores e estudantes. A BNCC (Brasil, 2018) orienta que a escola desenvolva competências que envolvam o uso das linguagens e das tecnologias de maneira crítica, significativa, reflexiva e ética, considerando a complexidade do contexto digital contemporâneo.

Entretanto, conforme indicam os relatos da Professora Lúcia e do Professor Carlos, muitos docentes ainda encontram obstáculos no uso pedagógico das tecnologias. Esse cenário gera um sentimento de insegurança em relação às ferramentas digitais, dificultando a integração efetiva das TDICs nas práticas de ensino. Além disso, a “facilidade” oferecida pela internet pode desestimular a leitura, a interpretação e a busca autônoma pelo conhecimento, como ressalta o Professor Lucas.

Nesse contexto, torna-se fundamental conceber a formação docente para além do simples domínio técnico das ferramentas. É necessário estimular o desenvolvimento de uma postura investigativa e crítica, capacitando os professores a atuarem como mediadores e curadores de conteúdos, orientando os alunos na leitura consciente de textos e mídias. Conforme destaca Freitas (2010), o letramento digital deve integrar a dimensão técnica à pedagógica, preparando educadores capazes de transformar informação em conhecimento e promover uma atuação ética e cidadã no ambiente digital.



Com base em Almeida, Costa e Hissa (2021) e Pereira e Ferreira (2022), uma formação digital que integre competências críticas, criativas e reflexivas, conectadas à realidade da sala de aula, é essencial para que as tecnologias sejam vistas como aliadas, impulsionando práticas pedagógicas potentes e contextualizadas.

Demonstração da utilização e potencial do Caso de Ensino

Com o propósito de aprofundar a discussão sobre os desafios relacionados ao letramento digital e ao desenvolvimento do pensamento crítico, pode-se propor a realização de um workshop envolvendo professores e representantes estudantis, tendo este caso como ponto de partida. As percepções da Professora Lúcia e do Professor Carlos sobre o impacto das tecnologias nas formas de leitura e compreensão dos alunos, especialmente ao mencionarem a facilidade que desestimula o esforço da leitura, tendem a desencadear um debate intenso sobre a desinformação e a urgente necessidade de combatê-la. Para avaliar os impactos desse mini-projeto, podem ser considerados diferentes indicadores. No aspecto quantitativo, destaca-se a capacidade dos alunos de identificar fontes não confiáveis por meio de exercícios específicos. Já no campo qualitativo, seria possível analisar a qualidade da argumentação e o grau de fundamentação presentes em suas produções textuais sobre temas atuais, utilizando rubricas (guias de avaliação que detalham critérios e níveis de qualidade para analisar aspectos como a qualidade da argumentação e o grau de fundamentação em textos) como instrumento de análise.

Outro ponto relevante seria observar, por meio de registros e acompanhamento em sala, o aumento do engajamento dos estudantes em debates sobre a veracidade das informações com as quais entram em contato. Como forma de consolidar e dar visibilidade ao aprendizado, a criação de pequenos guias de “*fact-checking*” (processo de verificação da veracidade das informações) ou mesmo a produção de vídeos curtos pelos próprios alunos, nos quais compartilhem suas descobertas, poderiam funcionar como evidências concretas do desenvolvimento da competência, dialogando diretamente com a competência geral cinco da BNCC, que trata do uso crítico da tecnologia para a construção do conhecimento e o exercício da autoria.



Como desdobramento prático, os professores poderiam, por exemplo, organizar uma oficina com os alunos sobre verificação de fontes em redes sociais, promovendo o pensamento crítico diante das informações que circulam no ambiente digital. Outra possibilidade seria o planejamento de um projeto interdisciplinar que envolva o uso de ferramentas digitais para a produção de conteúdos autorais, estimulando o engajamento cívico e a participação ativa dos estudantes. Utilizando ferramentas como editores de vídeo, *blogs*, *podcasts*, redes sociais, infográficos, entre outros recursos digitais, os estudantes criariam materiais próprios com temas de interesse social, como combate à desinformação, entre outros. Ao se engajar na produção desses materiais, os alunos não apenas desenvolvem habilidades técnicas e de comunicação, mas também se posicionam como sujeitos críticos e participativos, contribuindo para o debate público e para a construção coletiva do conhecimento.

A discussão poderá destacar a importância de ultrapassar o simples domínio técnico das ferramentas digitais, direcionando o foco para o uso reflexivo, ético e pedagógico das tecnologias, conforme preconizado pelas orientações da BNCC. Nesse processo, os participantes terão a oportunidade de explorar estratégias voltadas à curadoria de informações e ao fortalecimento da avaliação crítica de conteúdo, competências essenciais para o enfrentamento dos desafios contemporâneos no ambiente digital.

O relato da Professora Lúcia sobre sua busca por metodologias ativas e por coisas diferentes na internet evidencia a autonomia dos docentes na procura por caminhos que dialoguem com os interesses e as linguagens dos estudantes, mesmo diante das lacunas formativas ainda existentes.

O impacto da vivência com o caso poderá ser significativo, ao favorecer uma compreensão compartilhada sobre a urgência de formar sujeitos críticos e autônomos frente ao uso das tecnologias digitais. Ao mesmo tempo, a atividade permitirá identificar as lacunas na formação dos próprios professores em relação ao letramento digital, mobilizando o grupo para a proposição de ações conjuntas que visem integrar, de forma ética, criativa e pedagógica, as tecnologias digitais nas aulas de Língua Portuguesa, reconhecendo-as como aliadas na construção de práticas pedagógicas mais potentes.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A docência em Língua Portuguesa caracteriza-se por um exercício profissional atravessado por desafios permanentes e por transformações constantes no cenário educacional. Nesse contexto, a elaboração e a utilização de Casos de Ensino não se restringem a um movimento de diagnóstico das dificuldades vivenciadas, mas configuram-se como um dispositivo formativo que articula reflexão e intervenção pedagógica.

Ao longo deste material, buscou-se estabelecer um diálogo consistente entre a fundamentação teórica e as situações concretas observadas nas escolas, de modo a possibilitar que os professores, para além de identificarem suas necessidades formativas, possam construir coletivamente alternativas para qualificar sua prática. A mobilização de um raciocínio pedagógico reflexivo, ancorado na análise de dilemas reais, contribui para deslocar a ação docente de uma lógica individualizada para perspectivas colaborativas de trabalho, condição essencial para enfrentar as complexidades do ensino na contemporaneidade – que envolvem, entre outros aspectos, a tensão entre teoria e prática, as demandas da cultura digital e os impasses relacionados à avaliação.

Espera-se que este material possa contribuir para a criação e o fortalecimento de espaços institucionais de diálogo, compartilhamento de saberes e ressignificação das práticas educativas, envolvendo professores, gestores e coordenadores pedagógicos. Por fim, convidamos os leitores para conhecerem a dissertação que deu origem a este produto educacional, a fim de aprofundar o tema e ampliar os estudos, que estará disponível no Repositório Institucional da Universidade Federal de Lavras (UFLA) por meio do link: <https://repositorio.ufla.br/home>.



REFERÊNCIAS

ALBERTON, Anete; SILVA, Anielson Barbosa da. **Como escrever um bom caso para ensino? Reflexões sobre o método**. Revista de Administração Contemporânea, v. 22, p. 745-761, 2018.

ALMEIDA, Aline; COSTA, Dalilla Limeira da; HISSA, Débora. **Concepções de letramento digital em curso de formação docente**. Trem de Letras, Alfenas, v. 8, n. 3, p. 1-38, 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa et al. **O professor-pesquisador-reflexivo: debate acerca da formação de sua prática**. Olhar de Professor, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 151 – 156, 2011.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2015.

FARAH, Nívea Eliane. **Professores de Língua Portuguesa, metodologias ativas e tecnologias digitais no desenvolvimento da educação linguística**. 2021. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2021.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; MUSSI, Amali de Angelis. **Pesquisa e formação de professores com casos de ensino: fundamentos e potencialidades**. Roteiro, v. 46, 2021.

FREITAS, M. T. **Letramento digital e formação de professores**. Educação em Revista, v. 26, n. 3, p. 335 – 352, dez. 2010.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina et al. **Professores no Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.



GOMES, Valdete Aparecida Fernandes Moutinho; NUNES, Célia Maria Fernandes; PÁDUA, Karla Cunha. **Condições de trabalho e valorização docente: um diálogo com professoras do ensino fundamental I.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 100, p. 277-296, 2019.

JUNIOR, Edmilson Antonio Pereira. **Condições de trabalho docente nas escolas de educação básica no Brasil: uma análise quantitativa.** 2017. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2017.

LIMA, Elaine Emanuela de. **Concepções de teoria e de prática de professores da licenciatura em Letras-Português da UFPE: implicações para a prática docente.** 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, 2018.

LUZZI, Marta; COUTINHO, Joana Maria Odoni. **Professor reflexivo: uma pedagogia voltada para a pesquisa.** Web Revista Linguagem, Educação e Memória, v. 17, n. 17, p. 125-139, 2019.

MARCELO, Carlos. **Desenvolvimento profissional: passado e futuro.** Sísifo. Revista das Ciências da Educação, n. 08, jan./abr. 2009, p. 7-22.

MATSUDA, Alice Atsuko; PUHLER, Luciane Marlova Fontanela. **A formação inicial do professor de Letras: uma breve análise dos currículos das faculdades de Curitiba.** Revista Leia Escola, v. 20, n. 3, p. 25-37, 2020.

NONO, Maévi Anabel. **Casos de ensino como ferramentas de formação de professoras da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental.** Revista Iberoamericana de Educación, v. 42, n. 4, p. 382-400, 2008.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 83, n. 203-04-05, p. 15-30, 2002.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação.** 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: EDUCA; Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2009.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022.

PEREIRA, Lidia Noronha; FERREIRA, Maria Olívia Silva. **Letramento digital e prática pedagógica: uma abordagem sobre a importância da formação continuada na educação.** SciELO Preprints, 2022.



PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: historicidade e conceito. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Eva. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

PINTO, Umberto de Andrade. A didática e a docência em contexto. In: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido. (Orgs.). **Didática: teoria e pesquisa**. Araraquara: Junqueira & Marin; Ceará: UECE, 2018. p. 113-124.

PRÍNCEPE, Lisandra Marisa. **Necessidades formativas de educadores que atuam em projetos de educação não-formal**. 2010. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

RODRIGUES, Helder Gomes. **A avaliação formativa no ensino de línguas: uma possibilidade de resignificação da prática docente**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, 2018.

_____. **Avaliação formativa: uma necessidade no ensino de línguas para sucesso das aprendizagens**. Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, Brasília, v. 6, n. 2, p. 12-21, 2019.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional**. Revista Brasileira de Educação, v. 12, p. 94-103, 2007.

SILVA, Alexandre Leite dos Santos. **Análise das necessidades formativas docentes: por uma perspectiva dialética**. Teresina: EDUFPI, 2020.

SILVEIRA, Vera Lucia Lopes; VELANGA, Carmen Tereza. **O portfólio como instrumento de avaliação formativa na disciplina Língua Portuguesa do curso técnico integrado ao ensino médio**. Revista do SELL, v. 6, n. 1, p. 1-16, 2017.

SOUZA, Adelene de. **Necessidades formativas do professor regente no atendimento ao aluno surdo em salas regulares**. 2021. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2021.

TARDIF, M.; MOSCOSO, J. N. **A noção de “profissional reflexivo” na Educação: atualidade, usos e limites**. Cadernos de Pesquisa, v. 48, n. 168, p. 388-411, abr./jun. 2018.

SOBRE AS AUTORAS



DAYANA APARECIDA LOURENÇO SILVA SALES

Mestra em Educação pelo Programa Profissional da UFLA, na área de Formação de Professores. É licenciada em Letras – Português/Inglês e possui experiência na Educação Básica. Atua como professora efetiva na rede pública estadual de Minas Gerais, com trajetória profissional que contempla a docência no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), além de atuação em gestão escolar na região da Zona da Mata Mineira.

FRANCINE DE PAULO MARTINS LIMA

Doutora em Educação e professora da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Integra o corpo docente e atua como orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional. Desenvolve pesquisas na área de Formação de Professores, com ênfase em práticas pedagógicas, necessidades formativas e desenvolvimento profissional docente. É Líder do grupo de Pesquisa sobre Formação docente, Práticas Pedagógicas e Didática – FORPEDI CNPq/UFLA; e do Laboratório de Didática e Formação docente – LabFor/UFLA.