



CLÁUDIA MARIA DE SOUSA FREIRE

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA O USO DE METODOLOGIAS
ATIVAS: O PAPEL DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA**

LAVRAS – MG

2025

CLÁUDIA MARIA DE SOUSA FREIRE

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS: O PAPEL DA
SUPERVISÃO PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Prof. Dr. Braian Garrito Veloso
Orientador

LAVRAS – MG

2025

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha
Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com dados informados
pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Freire, Cláudia Maria de Sousa.

Formação docente para o uso de Metodologias Ativas: : O
papel da Supervisão Pedagógica / Cláudia Maria de Sousa Freire. -
2025.

146 p.

Orientador(a): Braian Garrito Veloso.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de
Lavras, 2025.

Bibliografia.

1. Formação de professores. 2. Supervisão Pedagógica. 3.
Metodologias baseadas na aprendizagem ativa. I. Veloso, Braian
Garrito. II. Título.

CLÁUDIA MARIA DE SOUSA FREIRE

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS: O PAPEL DA
SUPERVISÃO PEDAGÓGICA**

**TEACHER TRAINING FOR THE USE OF ACTIVE METHODOLOGIES: THE
ROLE OF PEDAGOGICAL SUPERVISION**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 29 de janeiro de 2025.

Dr. Eliasaf Rodrigues de Assis UFLA

Dr. Luciane Penteadó Chaquime IFSP

Prof. Dr. Braian Garrito Veloso

Orientador

LAVRAS – MG

2025

A todos aqueles que contribuíram para a realização do que antes era um sonho, dedico.

AGRADECIMENTOS

Como Deus é perfeito em suas obras, nos proporciona sempre o que pedimos no momento certo! Qualquer agradecimento é insignificante diante de sua benevolência, mas mesmo assim não posso deixar de louvar ao Senhor por ter chegado até aqui.

À minha família que viveu essa fase com tolerância, compreendendo os momentos de ausência, de exaustão e a necessidade de dedicação aos estudos. Formaram ainda, uma rede de apoio para que eu pudesse estar sempre presente nos encontros e viver esse momento tão sonhado. Além disso, por muitas vezes, mesmo sem compreenderem o assunto, se dispuseram a ouvir meus relatos cheios de empolgação sobre o curso.

Ao meu orientador, professor Dr. Braian Veloso, por quem tenho estima e admiração, por ter acreditado em meu projeto de pesquisa. Apresentou-me o caminho e exerceu com tamanha maestria a função de orientar. Sempre disposto a auxiliar e contribuir, conduziu todo o processo com tanta sabedoria, leveza e generosidade, que tornou até as fases mais difíceis em momentos especiais e não permitiu que em nenhum momento sequer, eu me sentisse desamparada durante a jornada.

Aos demais professores do programa pela riqueza de conhecimentos que nos proporcionaram, pelas aulas tão produtivas e interessantes que nos faziam ficar sempre ansiosos pela chegada da próxima.

Aos colegas pelas inúmeras trocas de experiências acadêmicas, profissionais e pessoais e também por tanto carinho, disponibilidade em ajudar e pela força durante os momentos de fragilidade. Foram tantas conversas de corredor, de mensagens trocadas e nas nossas andanças pela cidade de Lavras. São lembranças memoráveis e daqui levo amigos para toda vida!

A todos aqueles que fisicamente presentes ou não, acreditam em meu potencial, na minha dedicação e esforço e estão sempre torcendo pelas minhas conquistas e mandando energias positivas de onde quer que estejam.

Aos participantes da pesquisa que doaram um pouco do seu precioso tempo e se dispuseram a contribuir com a investigação realizada, enriquecendo este trabalho de forma imensurável.

À Universidade Federal de Lavras que através do Programa de Pós-Graduação, criou o curso de Mestrado Profissional em Educação com tamanho rigor que nos fez evoluir e adquirir conhecimentos sólidos e significativos para nossa prática profissional.

À Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, pela oportunidade de ingressar no Mestrado através do Projeto Trilhas Educadores.

À banca constituída pelos professores Eliasaf Rodrigues de Assis e Luciane Penteadó Chaquime que desde a qualificação, compartilharam ricos conhecimentos que me auxiliaram durante o percurso e contribuíram para que eu chegasse até aqui.

Enfim, a palavra que define meu sentimento perante todos vocês, é gratidão!

“Não há coragem sem ação”. (Antônio Nóvoa)

RESUMO

O presente trabalho buscou investigar de que forma a supervisão pedagógica pode contribuir com a formação docente para o uso das metodologias baseadas em uma aprendizagem ativa, tendo em vista que os métodos transmissivos não são capazes de atender às demandas do novo cenário educativo. Assim, partiu-se da hipótese central relacionada à existência de uma lacuna formativa para novas formas de ensinar, bem como escassez de materiais e recursos para os encontros de formação continuada. O objetivo principal da pesquisa foi analisar a contribuição da supervisão pedagógica nas escolas da rede estadual de um município do Sul de Minas Gerais para a formação docente, com vistas ao uso efetivo e significativo das metodologias baseadas na aprendizagem ativa, por ser o supervisor, o profissional responsável pelos processos formativos dentro das escolas. Quanto à metodologia da pesquisa, o estudo partiu de uma abordagem qualitativa. Em se tratando de procedimentos metodológicos, utilizou-se de revisão bibliográfica, análises documentais, entrevistas semiestruturadas e questionário. No estudo, buscou-se conhecer como acontecem as formações ofertadas pela rede estadual através da Escola de Formação, além de investigar as percepções de docentes e supervisores sobre as metodologias baseadas na aprendizagem ativa, identificando as suas necessidades para que, então, se pudesse descrever e compreender o fenômeno estudado, tornando possível a construção de um material formativo, como produto educacional, que contribua para os supervisores pedagógicos, agentes promotores da formação continuada dentro da escola.

Palavras-chave: formação de professores; supervisão pedagógica; metodologias baseadas na aprendizagem ativa.

ABSTRACT

The present work sought to investigate how pedagogical supervision can contribute to teacher training for the use of methodologies based on active learning, given that transmissive methods are not capable of meeting the demands of the new educational scenario. Thus, we started from the central hypothesis related to the existence of a training gap for new ways of teaching, as well as a shortage of materials and resources for continuing education meetings. The main objective of the research was to analyze the contribution of pedagogical supervision in state schools in a municipality in the south of Minas Gerais to teacher training, with a view to the effective and meaningful use of methodologies based on active learning, as the supervisor is the professional responsible for the training processes within schools. Regarding the research methodology, the study started from a qualitative approach. In terms of methodological procedures, a bibliographic review, documentary analysis, semi-structured interviews and a questionnaire were used. In the study, we sought to understand how the training offered by the state network through the Training School takes place, in addition to investigating the perceptions of teachers and supervisors about methodologies based on active learning, identifying their needs so that the phenomenon studied could be described and understood, making it possible to build training material, as an educational product, that contributes to pedagogical supervisors, agents promoting continued training within the school.

Keywords: teacher training; pedagogical supervision; methodologies based on active learning.

INDICADORES DE IMPACTO

A pesquisa tem impacto social e cultural na área da educação, especificamente na formação de professores, abrangendo cerca de 40 participantes, dentre eles professores e supervisores pedagógicos das escolas da rede estadual de um determinado município ao Sul de Minas Gerais. Os métodos de ensino tradicionais culturalmente predominantes ainda nos dias de hoje nas instituições escolares, não são capazes de atender ao novo cenário educativo de um mundo permeado por inúmeras fontes de acesso ao conhecimento e um volume intenso de informações instantâneas. Os dados revelam a existência de lacuna formativa na formação docente para o uso de metodologias baseadas na aprendizagem ativa. Com essa discussão e reflexão, a proposta do guia didático, como produto educacional, vem fomentar o processo de formação continuada dos docentes que acontecem dentro da própria escola, nas reuniões de Módulo II, via supervisão pedagógica, oportunizando o desenvolvimento de uma trilha formativa capaz de ressignificar a prática pedagógica, que não se limite a uma abordagem puramente transmissiva e promova a integração aos métodos baseados em uma aprendizagem ativa em consonância com as demandas da educação contemporânea.

IMPACT INDICATORS

The research has a social and cultural impact on the area of education, specifically on teacher training, and involved approximately 40 participants, including teachers and pedagogical supervisors from state schools in a specific municipality in the south of Minas Gerais. Traditional teaching methods that are still culturally predominant in schools today are not capable of meeting the new educational scenario of a world permeated by countless sources of access to knowledge and an intense volume of instant information. The data reveal the existence of a training gap in teacher training for the use of methodologies based on active learning. With this discussion and reflection, the proposal of the didactic guide, as an educational product, aims to foster the process of continuing teacher training that takes place within the school itself, in Module II meetings, via pedagogical supervision, providing the opportunity to develop a training path capable of redefining pedagogical practice, which is not limited to a purely transmissive approach and promotes integration with methods based on active learning in line with the demands of contemporary education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Idade dos participantes	71
Figura 2 - Tempo na função de professor	72
Figura 3 - Assuntos abordados no Módulo II	73
Figura 4 - Formação com abordagem de métodos de ensino-aprendizagem	74
Figura 5 - Procura de cursos por iniciativa própria	75
Figura 6 - Recursos utilizados na sala de aula.....	76
Figura 7 - Dificuldade para inovar em sala de aula.....	76
Figura 8 - Relevância da aprendizagem ativa no processo educativo	78
Figura 9 - Frequência do termo metodologias ativas no Módulo II	79
Figura 10 - Proposta do guia didático.....	96

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Descrição da pedagogia tradicional.....	21
Quadro 2 - Equivalência das funções do supervisor pedagógico da rede estadual de Minas Gerais segundo as legislações publicadas	39

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 PERCURSO HISTÓRICO DOS MÉTODOS DE ENSINO.....	20
2.1 A escola e o método tradicional	20
2.2 Críticas à escola tradicional.....	23
2.3 Concepções sobre aprendizagem ativa e significativa.....	27
2.4 Metodologias baseadas na aprendizagem ativa	31
3 O PAPEL DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	35
3.1 A constituição da função de supervisor escolar	35
3.2 Formação continuada de professores	40
3.3 A correlação entre o papel da supervisão e a formação docente	46
4 METODOLOGIA.....	54
4.1 Problema de Pesquisa.....	54
4.2 Objetivos	54
4.2.1 Objetivo Geral	54
4.2.2 Objetivos Específicos.....	54
4.3 Abordagem e Concepções Metodológicas.....	55
4.4 Procedimentos Metodológicos	55
5 ANÁLISE DE DADOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	58
5.1 Formação Continuada dentro da Escola	58
5.2 Oferta de Formação Continuada pela Rede de Ensino: A Escola em Formação ..	58
5.3 A visão da Coordenadoria de Ensino da Escola em Formação	60
5.4 A formação em contexto: Análise das Reuniões de Módulo II	66
5.5 A percepção dos docentes quanto a Aprendizagem Ativa	71
5.5.1 Perfil Pessoal e Profissional	71
5.5.2 Formação Continuada e Prática Pedagógica	72
5.6 O conhecimento sobre os métodos baseados em uma aprendizagem ativa e atuação dos supervisores pedagógicos na formação continuada.....	80
5.6.1 Perfil dos profissionais	80
5.6.2 Papel e importância dos supervisores pedagógicos no processo de formação docente	81

6 PROPOSTA FORMATIVA: guia didático para a formação voltada ao uso de metodologias baseadas em uma aprendizagem ativa	94
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS	101
APÊNDICE A – Entrevista com a diretora da coordenação de ensino da escola de formação e desenvolvimento profissional de educadores - SEE/MG.....	107
APÊNDICE B - Questionário/entrevista com professores.....	108
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista com a supervisão pedagógica	111
APÊNDICE D – Produto educacional	112

1 INTRODUÇÃO

Minha trajetória na educação se inicia em 2006 quando tive a oportunidade de cursar Pedagogia. Mesmo sem saber ao certo o que seria dali em diante, já gostava do que vinha aprendendo e tentava me dedicar cada vez mais, Tinha interesse em terminar o curso e já começar a atuar na área.

Logo ao terminar o curso de Pedagogia no ano de 2008, consegui uma oportunidade de trabalho na educação, para atuar no quadro administrativo. Continuava desejando mais, meu interesse era vivenciar a prática dentro da escola. Posteriormente passei a atuar em jornada dupla, assumindo algumas substituições nos anos iniciais do ensino fundamental.

Após um período de trabalho em várias instituições assumindo cargo como professora e em outro momento como pedagoga, em 2013 passei a atuar como supervisora pedagógica da rede estadual de ensino.

Ao iniciar a carreira como supervisora pedagógica passei a buscar novos conhecimentos, através de cursos de aperfeiçoamento e especializações para que eu pudesse realizar um trabalho de qualidade e colaborar com a equipe docente da escola em que atuava.

Chegou o momento que passei a me interessar pelo curso de mestrado, colocando como um objetivo a ser alcançado com relação a minha formação profissional, mesmo sem nunca ter adentrado o universo da pesquisa acadêmica, somente com informações e leituras sobre a área. No ano de 2023, consegui ingressar no curso de Mestrado Profissional pela Universidade Federal de Lavras, através do projeto Trilhas Educadores, o que me deixou imensamente feliz pela oportunidade de cursar o Mestrado Profissional em Educação de uma Universidade tão renomada.

Durante o percurso comecei a enxergar a parte pedagógica como o verdadeiro coração da escola, um trabalho consistente é peça fundamental para alcance de todos os objetivos e metas educacionais.

Como supervisora pedagógica, carregava uma inquietação de que o cenário educativo havia se transformado, assim como os estudantes que também passaram por mudanças. Para tanto, seria necessário ressignificar as metodologias de ensino. Para que o processo de ensino-aprendizagem atenda ao novo contexto escolar, de uma geração que possui alto volume de informações a todo instante, os docentes necessitavam de uma formação continuada que fosse capaz de promover o contato com metodologias de ensino

que substituíssem as práticas transmissivas de conteúdos, para atuarem como mediadores do conhecimento. Diante do exposto, a intencionalidade da pesquisa foi analisar a contribuição da supervisão pedagógica para a formação docente com vistas ao uso efetivo e significativo das metodologias baseadas em uma aprendizagem ativa e como produto educacional, tem-se a construção de um material formativo capaz de subsidiar a formação continuada ofertada nas escolas via supervisão pedagógica.

Em um mundo contemporâneo, no qual múltiplas fontes de informações pode ser acessadas instantaneamente, o processo de ensino-aprendizagem aponta fragilidades nas práticas pedagógicas adotadas dentro das escolas. Despertar a atenção e o interesse dos estudantes nas aulas ministradas tornou-se um grande desafio para os docentes em atuação, das mais diversas áreas do conhecimento.

Nesse novo cenário, há uma vasta oferta de conteúdos de caráter educativo, divulgando inúmeras formas de se aprender determinados conceitos, por meio de métodos diversificados. No lugar de uma representação em escala linear, emergem conhecimentos contínuos em fluxos não lineares, organizando-se de acordo com o objetivo ou contexto (Lévy, 1999). Ora, os métodos transmissivos de ensino praticados pela maioria das instituições escolares não são mais capazes, por si só, de atender às demandas de indivíduos, com fácil acesso à informação (Fardo, 2013). Pensamento reforçado por Bacich e Moran (2018) ao afirmar que esses métodos tradicionais faziam sentido quando o acesso à informação era difícil, no entanto, a democratização do acesso às tecnologias digitais possibilitou a integração de todos os espaços e tempos.

Nessa perspectiva, cita-se as metodologias baseada na aprendizagem ativa, que buscam promover propostas de ensino-aprendizagem mais ajustadas às novas demandas. Para Pereira (2012), nessas metodologias o educando é o protagonista, enquanto os professores se tornam mediadores ou facilitadores do processo. Nessa mesma abordagem, Borges e Alencar (2014) salientam que os métodos ativos retiram o estudante de uma posição cômoda, puramente receptora de informações, para um contexto em que poderá desenvolver novas competências, tornando-se o centro do processo de ensino-aprendizagem.

Mas a implementação de propostas pedagógicas mais ativas e significativas é, ainda, um desafio. Em parte porque a maioria dos docentes nos sistemas de ensino passou por uma formação em que as estratégias de ensinar estavam centradas somente na figura do professor, não apontando nenhuma metodologia focada no estudante como sujeito ativo do

processo, com liberdade para argumentar, questionar ou até mesmo ter as suas experiências e saberes valorizados.

Nesse cenário, professores rotineiramente acostumados por sua vivência profissional a ministrarem suas aulas sempre nos mesmos moldes ou, ainda, dominados pela insegurança de inovar em sua metodologia, preferem seguir no desenvolvimento das aulas expositivas, sem nenhum tipo de inovação ou mudança que leve o educando a refletir sobre o próprio aprendizado. Há, pois, ausência de uma inovação que seja estabelecida na alteração de sentido a respeito da prática corrente, com caráter intencional, sistemático e planejado (Messina, 2001).

Mas no atual contexto, como dito, é exigido cada vez mais que professores tenham conhecimentos relacionados às novas formas de ensinar, que coloquem o estudante na centralidade do processo, agindo como protagonistas. Nesse sentido, com a revolução do acesso ao conhecimento, intensificaram-se as demandas de reformulação da prática pedagógica, o que influi diretamente nos processos de formação docente.

Para inserir novas práticas, os professores precisam de formação, a fim de que possam fazer as melhores escolhas para cada conteúdo a ser abordado em cada classe. Contudo, nos encontros inerentes ao cargo realizados regularmente, que deveriam enfatizar a formação no contexto das escolas, há sempre prioridade para as demandas técnicas do sistema de ensino, deixando os momentos formativos em segundo plano, aparecendo de maneira discreta no contexto educacional. A partir da concepção de Azevedo e Alves (2004), entende-se que o processo de formação continuada deve ocorrer de forma que atenda ao contexto escolar e à realidade vivida, não se limitando ao simples repasse técnico do sistema de ensino.

Há necessidade de tal formação ser direcionada pelo supervisor pedagógico, tendo em vista que seu trabalho se desenvolve na busca de caminhos que solucionem ou minimizem as dificuldades presentes na escola, em conjunto com os demais atores sociais na busca de uma educação transformadora e emancipatória para uma aprendizagem significativa (Franco; Gonçalves, 2013).

Uma sincronia entre supervisão pedagógica e docentes é capaz de promover a transformação do ensino-aprendizagem, essa ação é exemplificada por Placco (1994, p. 18):

Essa sincronicidade se trata da ocorrência crítica de componentes políticos, humanos-interacionais e técnicos, que se traduz em sua ação,

ocorrência essa que gera movimento que é ação de e entre professor-aluno-realidade. Esse movimento engendra novas compreensões da totalidade do fenômeno educativo, no qual há reestruturação contínua e consciente em todos, em cada um e na relação entre esses componentes, na medida em que se define e redefine um projeto pedagógico coletivo.

O desenvolvimento de um trabalho conjunto entre supervisão pedagógica e o profissional docente promove a articulação de saberes que se complementam para a reconstrução da prática pedagógica. Tal conexão se torna possível mediante a elaboração de percursos formativos viabilizados pelo supervisor pedagógico que acontecem dentro da própria escola.

Clementini (2001, p. 65) discorre quanto à importância do supervisor pedagógico no processo de formação, a partir do seu conhecimento sobre a realidade escolar.

A valorização do supervisor se passa pela necessidade de reconhecê-lo como educador em formação, tendo em vista que o processo educativo é dinâmico e necessita constantemente de debates amplos sobre seu fazer, para que possa, junto com seus pares, desenvolver novas reflexões sobre a área.

As discussões sobre a formação docente, entretanto, vêm sendo feitas, via de regra, em torno de dois contextos: o dos cursos de formação e o de atualização permanente. O primeiro, entendido no âmbito dos currículos oferecidos pelos diferentes cursos; o segundo, entendido duplamente no âmbito do aumento de escolaridade, por intermédio de outros cursos (extensão, especialização, atualização, mestrado, doutorado) e/ou no âmbito de políticas de atualização em serviço, por intermédio de ações promovidas pelas diferentes secretarias de educação municipal e estadual (Azevedo; Alves, 2004).

Diante desse cenário, uma realidade vivida nas escolas é a de que, constantemente, o excesso da carga burocrática e questões administrativas ocupa o tempo que deveria ser destinado à formação continuada, ficando esta sempre em segundo plano. Do ponto de vista de Ribeiro (1997), o importante é que as atividades de formação contínua e os agentes que a promovem não percam de vista o diferente posicionamento quanto às finalidades e às motivações da formação em serviço, intimamente dependentes do tipo e contexto em que surgem ou, em última análise, do sentido que lhes imprime.

Com destino ao êxito da inserção de metodologias baseadas na aprendizagem ativa e de práticas pedagógicas tão urgentes na educação contemporânea, o papel do supervisor pedagógico, sob o ponto de vista da formação continuada, é essencial por se tratar da figura que norteia e acompanha o desenvolvimento do trabalho dentro da escola. Ele é

quem deve assumir o papel de articulador e condutor desse momento da formação do professor, dada a importância de sua função que é de planejar e acompanhar a execução do processo didático e pedagógico da instituição (Geglio, 2003).

Diante do exposto, apresenta-se o seguinte problema de pesquisa para o estudo ora em tela: De que forma a supervisão pedagógica dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio pode contribuir para a formação docente em metodologias baseadas na aprendizagem ativa?

Em termos de organização, este texto, após a introdução, está dividido da seguinte forma: Capítulo 1 que versa sobre os métodos de ensino desde a pedagogia tradicional até os métodos baseados em uma aprendizagem ativa; Capítulo 2 que aborda a concepção da supervisão pedagógica, a formação continuada de professores, o papel deste profissional e o ponto de convergência entre supervisão pedagógica e formação docente; Capítulo 3 com a explanação da metodologia da pesquisa e o percurso metodológico; Capítulo 4 com análise dos dados e apresentação dos resultados; Capítulo 5 com o guia didático como produto educacional; e, por fim, as considerações finais.

2 PERCURSO HISTÓRICO DOS MÉTODOS DE ENSINO

Neste capítulo apresentaremos o percurso histórico quanto a utilização dos métodos de ensino-aprendizagem, desde a pedagogia em seu formato tradicional que foi utilizada nas primeiras escolas com objetivos instrucionais, até a eclosão das metodologias de ensino baseadas em uma aprendizagem ativa.

2.1 A escola e o método tradicional

A educação formal ofertada por instituições de ensino teceu ao longo de sua existência um grande percurso histórico, iniciado por uma escola denominada tradicional. Patto (1990) afirma que as escolas tradicionais datam do século XIX, todavia, só ganharam abrangência no século seguinte, inspirada na emergente sociedade burguesa.

Esse ensino tradicional que ainda predomina hoje nas escolas, se constitui após a revolução industrial e se implantou nos chamados sistemas de ensino, configurando amplas redes oficiais, criadas a partir de meados do século passado, no momento em que, consolidado o poder português, aciona-se a escola redentora da humanidade, universal, gratuita e obrigatória como um instrumento de consolidação da ordem democrática (Saviani, 1991, p. 540).

Gadotti (1995) esclarece que, embora fosse pregada uma educação democrática, essa escola ainda era elitista, pois somente uma camada poderia prosseguir até a universidade. A burguesia como classe ascendente, pretendia a partir da educação, a formação da massa trabalhadora como cidadãos disciplinados.

As características da educação tradicional enfatizam a passividade dos estudantes durante o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Libâneo (1992), uma das características marcantes desse modelo é a predominância da autoridade do professor que exige a atitude receptiva do educando, transmitindo o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida. Os conhecimentos prévios dos estudantes não eram levados em conta e em momento algum era dada aos mesmos a oportunidade de debater, discutir ou trocar experiências.

A pedagogia tradicional tem como base uma metodologia em que fica evidenciado o formato reprodutivo, de modo que o ensinar se restringe à transmissão de conteúdos e saberes acumulados pelo docente.

A abordagem do processo de ensino-aprendizagem em uma tendência tradicional não se fundamenta implícita ou explicitamente em teorias empiricamente validadas, mas numa prática educativa e na sua transmissão através de anos (Mizukami, 1986, p.7).

Gadotti (1988) comunga das mesmas ideias ao afirmar que a pedagogia tradicional está intrinsecamente ligada à autoridade, apontando a centralidade do processo associada ao professor. Nesse formato, o mestre detém todo o conhecimento e não admite nenhum tipo de contestação.

O paradigma tradicional que se mantém em evidência no cenário educativo é abordado por Freire (1996) como um modo de memorização mecânica de fórmulas e teorias constantes nos materiais didáticos, que não oferecem nenhuma conexão com suas vivências. Os estudantes não estabelecem relações do que está sendo ensinado com a sua realidade, o que impossibilita contribuir para a sua formação enquanto sujeito ativo na sociedade. O professor narra o que aprendeu para o estudante que por sua vez, se mantém nessa prática de repetição.

Libâneo (1992, p. 23) discorre sobre a pedagogia tradicional em cinco aspectos conforme o Quadro 1:

Quadro 1 - Descrição da pedagogia tradicional

Aspectos	Descrição
1. Papel da escola	A função da escola é a de preparar o intelecto e a moral dos alunos para assumirem sua posição na sociedade. O caminho cultural direção ao conhecimento é comum a todos, desde que se empenhem; portanto, os alunos menos capazes devem tentar superar suas deficiências e conquistar seu espaço junto aos outros. E outros, ainda com menos potencial, devem procurar o ensino profissionalizante.
2. Conteúdo de ensino	São as verdades absolutas acumuladas por gerações adultas passadas, sendo que os conteúdos são trabalhados de forma desconectada das vivências dos alunos. As matérias de estudo são determinadas pela sociedade e ordenadas pela legislação.
3. Métodos	Baseiam-se numa sequência de repetição, de definições, conceitos e fórmulas, visando memorização e a disciplinarização da mente do aluno. A transmissão dos conteúdos é feita via exposição oral e/ou demonstrações por parte do professor, cabendo ao aluno decorar e repetir a sequência em situações semelhantes.
4. Relacionamento professor-aluno	Há um predomínio do discurso unilateral do professor que exige atitude receptiva dos alunos e impede qualquer comunicação entre eles durante

5. Pressupostos de aprendizagem	<p>a aula. O reconhecimento da estrutura hierárquica da sala de aula coloca o professor em um grau de superioridade em relação ao aluno, do qual é exigido atenção e silêncio absoluto como garantia para assegurar o respeito e a disciplina.</p> <p>A ideia de aprendizagem corresponde à transferência de informações do professor para o aluno, encarando a criança igualmente a um adulto, só que menos desenvolvido, com uma aprendizagem mecânica e dependente basicamente do treino. Nesta perspectiva, a retenção dos conteúdos torna-se indispensável para a repetição das situações semelhantes às apresentadas e a avaliação se dá através de interrogatórios, exercícios, provas orais e escritas e trabalhos para casa.</p>
---------------------------------	---

Fonte: (Libâneo, 1992, p. 23).

Os registros da educação em seus moldes tradicionais apontam a existência de milhares de instituições voltadas para técnicas de transmissão, onde o professor, total detentor do saber, repassava o conhecimento ao estudante, mero receptor de conteúdos. De acordo com Saviani (1991), esse ensino tradicional era estruturado primordialmente sobre o método pedagógico expositivo.

O método expositivo é sintetizado por Mizukami (1986) como um método no qual o professor possui o domínio dos conteúdos a serem transmitidos de forma que, quando o estudante, mesmo que de forma automática e invariável, consegue reproduzir o que foi ensinado, considera-se que houve aprendizagem.

Nos métodos de ensino tradicionais, não é ofertada ao estudante a possibilidade de expressar seus pontos de vista e fazer uma análise reflexiva acerca do fenômeno que está sendo estudado para a sistematização do conhecimento.

Com relação ao processo de ensino-aprendizagem exclusivamente por métodos transmissivos, podemos inferir que:

Atribui-se ao sujeito um papel irrelevante na elaboração e aquisição do conhecimento. Ao indivíduo que está adquirindo conhecimento compete memorizar definições, enunciados de leis, síntese e resumos que lhe são oferecidos no processo de educação formal a partir de um esquema atomístico (Mizukami, 1986, p.11).

A construção do conhecimento utilizando como ferramenta a metodologia puramente transmissiva coloca o estudante em posição subordinada, ao qual cabe apenas o

acúmulo de fundamentos teóricos na dimensão conceitual, ignorando os aspectos procedimentais e atitudinais.

Dewey (1979) expõe que a escola tradicional se ocupa prioritariamente com conhecimentos que não são aplicados à estrutura da vida e grande parte do que é apreendido fica apenas como matéria de informação técnica expressa em símbolos, neutralizando qualquer forma de participação estudantil.

A escola com o desenvolvimento da prática de ensino tradicional que é uma realidade ainda na sociedade atual, mesmo após muitos anos de seus primeiros indícios, mostra que o método transmissivo, fortalece um processo educativo em que o estudante não possui oportunidade de ampliar seu repertório e sua capacidade cognitiva, limitando-se a receber apenas ao conteúdo que está sendo transferido pelo professor.

Esse modelo tradicional discutido até aqui foi duramente criticado por diversos autores, sobretudo a partir das primeiras décadas do século XX, quando surgiram os primeiros indícios de uma nova visão de escola. O pensamento de estudiosos da área remodela a versão clássica de uma instituição convencional, partindo do pressuposto de que a exposição teórica de conteúdo se faz importante, no entanto, deve-se pensar em uma reestruturação desse formato, de forma que o estudante deveria ser enxergado como um ser ativo nas situações de aprendizagem.

2.2 Críticas à escola tradicional

A escolarização em seu formato tradicional apresenta uma educação com metodologias focadas somente no papel do professor, lançando sobre o estudante um alto volume de informações a fim de que ele simplesmente decore o que foi transmitido e faça a reprodução. Paulo Freire (1996) critica esse formato, defendendo em seus estudos uma educação emancipatória, em que o ato de ensinar vai muito além de transferir conhecimento. O professor deve considerar os estudantes como seres abertos à indagação e à curiosidade, apresentando a eles possibilidades para a construção do seu próprio saber.

Dewey (1979) expressa que a pedagogia em seu modelo conservador e tradicional fomenta práticas de transmissão do saber, ignorando toda a necessidade social humana e criando apenas seres humanos meramente eruditos, incapazes de ter uma atitude mental social. Nesse formato, a técnica educativa consiste apenas em formar pessoas adestradas com atos repetidos de prestar atenção, observar e decorar.

Diferentemente do que os sistemas de ensino estão habituados a formar, a escola deveria ser um espaço com discussões muito amplas que vão muito além da simples formação de sujeitos preparados somente por conteúdos técnicos para dar respostas prontas e acabadas, independentemente do contexto em que estão inseridos. Ao contrário disso:

A educação é um lugar de interpretação e de interrogação filosófica por excelência, na medida em que muito particularmente, a educação é um lugar onde o homem se interroga, responde diante do outro e por si mesmo. A educação é este lugar que o chama e o coloca totalmente em questão (Gadotti, 1981, p. 31).

O processo de ensino-aprendizagem não deve se limitar à utilização de métodos tradicionais. Há necessidade de se incorporar uma prática colaborativa, de forma que o estudante tenha capacidade de relacionar o conteúdo à sua realidade, desenvolvendo seu senso crítico e a sua autonomia.

Segundo Dewey (1979), a cultura da submissão e da obediência é verdadeiro obstáculo à educação. A simples memorização de conteúdos pelo educando presente nas escolas não permite a busca ativa de conhecimentos por parte do estudante.

Para Mizukami (1986), a escola tradicional envida seus esforços apenas na transmissão de conteúdos de forma contínua, negligenciando outros fatores importantes para a aprendizagem como os de ordem afetiva e emocional, o que pode afetar negativamente no processo.

Rogers (1971), acredita que na maioria das escolas, em todos os níveis de ensino, ainda há predominância de métodos tradicionais e convencionais de ensino. Um formato que impede o crescimento cognitivo e social do indivíduo, que aprende a atuar de forma passiva no processo de ensino-aprendizagem.

Freire (2005), em suas discussões, se opõe ao método tradicional, baseando-se também no pressuposto de que o estudante não pode ser considerado um ser vazio, prestes a ser preenchido com um alto volume de conteúdos; cada educando carrega saberes que devem ser aproveitados no contexto escolar. O autor ainda classifica esse modelo tradicional como uma educação bancária, na qual é papel do estudante receber as matérias transmitidas pelo professor, decorá-las a fim de transferir para as avaliações e logo se esquecer do conteúdo.

Não é de estranhar, pois, que nessa visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quando mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhe

são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que restaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele (Freire, 2005, p. 68).

Segundo Freire (2005), na perspectiva de uma educação conteudista, se o professor é o detentor do saber e o estudante não possui conhecimento algum, cabe ao docente entregar, transmitir o que sabe aos discentes, tornando o processo de ensino-aprendizagem uma experiência única e exclusivamente narrada.

Ainda de acordo com o referido autor, na educação tradicional a aprendizagem é um campo muito fechado e restrito. O professor é um agente centralizador e autoritário, o qual dá o comando. Dessa forma, não cabe ao estudante a descoberta de novos interesses e sim esperar pacientemente para receber dados e informações.

Em consonância com as ideias de Freire (2005), no ensino pelo método expositivo, o professor ministra sua aula utilizando conceitos trazidos pelos livros em uma prática repetitiva de teorias. Nesses moldes, o aluno é impedido de atuar de forma ativa no processo com suas percepções, interesses ou ideias. Na escola tradicional cabe ao estudante apenas aceitar o que é ofertado pelo professor.

Para Ausubel (2003, p. 7), “a abordagem de ensino no método expositivo e aprendizagem por recepção, fomenta a aprendizagem de verbalismo vazio, desprovidos de qualquer significado e de compreensão”.

Dewey (1979) também não acreditava na eficiência do ensino da escola tradicional, já que nesse modelo, ao estudante era dada apenas a oportunidade de receber o conhecimento de forma passiva. Em sua concepção, a ação educativa tem como princípio fundamental o aperfeiçoamento das relações sociais, o que não é possível de se concretizar somente com a utilização de metodologias de ensino conteudistas.

Na pedagogia tradicional, a forma de ensinar é estruturada em um formato onde o estudante fica limitado a apenas ser um receptor de informações, como um fiel depositário na concepção de educação bancária discorrida por Freire (2005). Em nenhum momento ele é instigado a refletir e utilizar a criticidade para resolver qualquer situação-problema, para tornar a aprendizagem significativa.

À luz do pensamento de Anastasiou e Alves (2004, p. 68) “na metodologia tradicional a principal operação exercitada era a memorização. Hoje, esse método de ensino se revela insuficiente para dar conta do profissional proativo e dinâmico que o mercado de trabalho necessita.”

No processo de ensino-aprendizagem o domínio dos conteúdos técnicos se faz necessário. Ter conhecimento teórico oferece subsídios para questionamento, argumentação, análise e reflexão. Contudo, o processo educativo não deve se limitar à prática transmissiva, devendo ocorrer em formato dinâmico de modo que o aprendiz, com intermédio do professor, busca respostas para as indagações.

Moreira (1999), baseando-se na teoria de Ausubel menciona que a aprendizagem mecânica proposta pela pedagogia tradicional acontece de forma arbitrária, pois o objeto de conhecimento já é apresentado ao estudante em sua forma final, impedindo sua descoberta ou associação com suas vivências.

A discussão de Dewey (1979) se baseia no pressuposto de que a educação é um processo que deve ter como premissas a experiência, a investigação e a descoberta. Para o educando alcançar uma aprendizagem significativa, ele deve ser parte ativa do processo de construção do conhecimento. Conforme as palavras do autor:

Aprender da experiência é fazer uma associação retrospectiva e prospectiva entre aquilo que fazemos às coisas e aquilo que em consequência essas coisas nos fazem gozar ou sofrer. Em tais condições a ação torna-se uma tentativa; experimenta-se o mundo para saber como ele é; o que se sofrer em consequência torna-se instrução – isto é, a descoberta das relações entre as coisas (Dewey, 1979, p.153).

O estudante precisa encontrar sentido nos conteúdos que estão sendo ensinados. Quando se trata de algo desconexo de sua realidade e sua vivência, seu interesse não é despertado. O currículo muitas vezes diverge do contexto em que o mesmo está inserido, ou foge ao que ele tem interesse em descobrir, limitando-o a adquirir somente o que é imposto, sem qualquer tipo de descoberta. Nesse aspecto:

A aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos intimamente, quando eles acham sentido nas atividades que propomos, quando consultamos suas motivações profundas, quando se engajam em projetos para os quais trazem contribuições e quando há diálogo sobre as atividades e a forma de realizá-las (Bacich; Moran, 2018, p. 6).

De acordo com Perrenoud (1999), os movimentos propostos pela escola nova e a pedagogia ativa conferem a necessidade da escolarização estar associada à apreensão da realidade, tendo em vista que não adianta o estudante ir à escola se não adquire nela meios para agir no e sobre o mundo.

O que tem relevância também na teoria sociointeracionista defendida por Vygostky (1984) que se fundamenta na perspectiva de que os processos mentais superiores do

indivíduo têm sua origem nos processos sociais. Para construir seu conhecimento, o estudante se apropria de vários elementos que estão presentes em seu meio, sendo a interação social fundamental para o desenvolvimento cognitivo.

Dewey (1979, p. 83) constata isso em sua definição técnica de educação quando se posiciona relatando que “a educação é uma reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso de experiências subsequentes”.

Nesse sentido, Demo (2000) explana que o ato de aprender é um ato de reconstrução, onde é possível estabelecer relações entre fatos e objetos para a produção de novos saberes. Conhecimento e aprendizagem são peças fundamentais no desenvolvimento humano para o exercício de sua cidadania e autonomia.

De acordo com Silva (2004), por essa razão que Paulo Freire defendia uma educação problematizadora, onde todos os sujeitos estão ativamente envolvidos e o conhecimento é adquirido a partir um processo dialógico, na interação e na troca de experiências. A experiência dos educandos nesse modelo pedagógico passa a ser a fonte primária de conteúdos relevantes a serem ministrados.

Nesta perspectiva, é perceptível uma mudança na concepção de educação, entendo que o aprendizado ocorre por meio da experiência e não pela simples memorização. Nessa prática, o estudante não aprende pela mera transmissão de conteúdos pelo professor, mas por uma aprendizagem ativa, através do diálogo e interação entre os pares com o fenômeno que está sendo estudado.

2.3 Concepções sobre aprendizagem ativa e significativa

As críticas à educação tradicional levam à noção de aprendizagem ativa, quando o método de ensino transmissivo da escola convencional passa a ser questionado pela postura passiva do estudante, tido apenas como um mero ouvinte e receptor de conteúdos. Na perspectiva de uma educação com maior envolvimento do educando, Saviani (1991) discute os movimentos que vão advogar a necessidade de a escola passar por uma reformulação nas práticas pedagógicas mudando a figura do professor de detentor do conhecimento, para uma posição de incentivador e orientador da aprendizagem a partir da iniciativa do próprio discente.

Bacich e Moran (2018, p.39) ressaltam que:

A aprendizagem ativa aumenta a nossa flexibilidade cognitiva, que é a capacidade de alternar e realizar diferentes tarefas, operações mentais ou objetivos e de adaptar-nos a situações inesperadas, superando modelos mentais rígidos e automatismos pouco eficientes.

Os autores defendem que, por meio da aprendizagem ativa, o sujeito busca diferentes soluções para determinada situação-problema, em um processo interativo que não se restringe à transferência de conhecimento.

Conforme Barbosa e Moura (2013), a aprendizagem ativa ocorre mediante a interação do estudante com o assunto estudado, ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando, sendo incentivado a construir o seu conhecimento em vez de recebê-lo de forma passiva.

Nos pressupostos teóricos desenvolvidos por Rogers (1971), a aprendizagem é facilitada quando o estudante participa ativamente do processo de forma responsável com independência, criatividade e autoconfiança. A aprendizagem mais eficaz é aquela na qual há uma abertura contínua à experiência, permitindo que as pessoas assumam o encargo de seguir novas direções ditadas por seus próprios interesses.

A aprendizagem ativa acontece mediante a ocorrência de associações com a realidade do sujeito, em que ele encontra significado e o que para ele tem sentido. A construção do saber, a partir da bagagem cultural e dos saberes experienciais, leva a uma aprendizagem significativa e duradoura, por esse motivo o professor deve oportunizar um ambiente de debate e troca de experiência entre os pares.

Em um contexto de aprendizagem ativa:

O professor deve assegurar um ambiente dentro do qual os alunos possam reconhecer e refletir sobre suas próprias ideias; aceitar que outras pessoas expressem pontos de vista diferentes dos seus, mas igualmente válidos e possam avaliar a utilidade dessas ideias em comparação com as teorias apresentadas (Jófil, 2002, p. 196).

A abordagem pautada em método ativo de aprendizagem busca promover condições para que o estudante possa compreender a sua realidade e analisar, construir, refletir, criticar e argumentar diante dela, dando significado ao que está sendo estudado.

De acordo com Moreira (1999), na teoria Ausubeliana a aprendizagem que ocorre de forma significativa se dá quando uma informação nova se relaciona com conceitos que sejam relevantes e preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz, o chamado conhecimento subsunçor, isto é, os conhecimentos prévios que o estudante traz consigo que contribuem para a origem de novas descobertas.

Em uma de suas obras Ausubel (2003, p. 1) apresenta os três tipos de aprendizagem significativa elencadas a seguir:

Aprendizagem representacional – envolve a atribuição de significados a determinados símbolos.

Aprendizagem conceitual – os conceitos são representados através de símbolos, porém são categóricos ou genéricos.

Aprendizagem proposicional – compreender o significado das ideias expressas, constituindo uma proposição.

Ausubel (2003), em seus estudos acerca de uma aprendizagem significativa, relata que é imprescindível considerar o contexto social, cultural e econômico em que o sujeito está inserido, a interação entre os conhecimentos prévios e os novos que permitem a aquisição de significados importantes para o aprendiz.

Rogers (1971) legitima o pensamento de Ausubel e ainda acrescenta alguns elementos importantes presentes na aprendizagem significativa. O envolvimento pessoal, que está associado à condição de considerar o sujeito sob o aspecto sensível e cognitivo. A aprendizagem significativa é, também, autoiniciada, de modo que mesmo sendo externa os primeiros incentivos, o senso de descoberta e compreensão vem de dentro. É também penetrante já que suscita mudança de comportamento, atitudes ou até mesmo de personalidade do educando. Por fim, a aprendizagem significativa é avaliada para que o próprio sujeito analise se vai ao encontro de suas necessidades e interesses pessoais.

Na visão de Bacich e Moran (2018), a aprendizagem é ativa e significativa quando avançamos em espiral, de níveis mais simples para mais complexos de conhecimentos e competências em todas as dimensões da vida. Esses avanços acontecem por diversas trilhas com movimentos, tempos e desenhos diferentes que se integram como mosaicos dinâmicos com diversas ênfases, frutos das interações pessoais, sociais e culturais em que estamos inseridos.

Na proposta de uma aprendizagem significativa, Novak (1981) também defende que a educação é um conjunto de experiências cognitivas, afetivas e psicomotoras que contribuem para o engrandecimento do indivíduo. Os seres humanos pensam, sentem e atuam, o que deve ser considerado no processo educativo.

Novak (1981, p. 74) propõe em sua teoria da educação alguns princípios da aprendizagem significativa, nos quais podemos observar que o educando é valorizado e sua atuação ativa é perceptível em todos os momentos conforme descritos a seguir:

1. Um evento educativo envolve cinco elementos: aprendiz, professor, conhecimento, contexto e avaliação.
2. A aprendizagem significativa requer disposição para aprender, materiais potencialmente significativos e conhecimento relevante.
3. Atitudes e sentimentos positivos em relação à experiência educativa, tem suas raízes na aprendizagem significativa e por sua vez, a facilitam.
4. O conhecimento prévio do aprendiz tem grande influência sobre a aprendizagem significativa de novos conhecimentos.

Mediante o que foi elencado na proposta de uma aprendizagem significativa, podemos ponderar que o estudante precisa ser visto como um sujeito de direitos e seus interesses devem ser levados em consideração para uma aprendizagem relevante. Cada estudante é único e suas potencialidades e especificidades devem funcionar como um eixo norteador para o planejamento de ações educativas voltadas aos seus interesses pessoais. À vista disso:

A aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos intimamente, quando eles acham sentido nas atividades que propomos, quando consultamos suas motivações profundas, quando se engajam em projetos para os quais trazem contribuições, quando há diálogo sobre as atividades e a forma de realizá-las. (Bacich; Moran, 2018, p. 43).

Nesse sentido, o contexto atual exige uma transposição para a escola de uma nova realidade vivenciada. Um mundo permeado por tecnologias digitais e inúmeras fontes de comunicação e informação que estreitam as possibilidades da escola, esta que precisa atender a esse novo formato, propiciando aprendizagens múltiplas que sejam significativas para os estudantes, pois:

A evolução do mundo, das fronteiras, das tecnologias, dos estilos de vida requer uma flexibilidade e criatividade crescentes dos seres humanos no trabalho e na cidade. Nessa perspectiva, confere-se ocasionalmente à escola a missão prioritária de desenvolver a inteligência como capacidade multiforme de adaptação às diferenças e às mudanças (Perrenoud, 1999, p.15).

Bacich e Moran (2018) comungam dessa ideia que o estudante de hoje está inserido em uma cultura digital, com grande facilidade de acesso à informação, com redes de contato sem limitação de tempos e espaços, sendo possível partilhar amplamente seus interesses, práticas, conhecimentos e valores. O que faz emergir a necessidade de uma ressignificação das práticas educativas que levem a uma verdadeira construção do saber.

Para a ocorrência de uma aprendizagem ativa e significativa, são elencadas as metodologias ativas, compostas por um arsenal de recursos e instrumentos capazes de potencializar o processo de ensinar, concomitante aos saberes teóricos. Com a utilização das metodologias baseada na aprendizagem ativa, os estudantes passam a ocupar a

centralidade do processo, sendo coprotagonistas da sua própria aprendizagem. Em vez de respostas prontas e acabadas o educando, mediado pelo professor constrói colaborativamente o conhecimento.

2.4 Metodologias baseadas na aprendizagem ativa

Estudos evidenciam que as metodologias baseadas na aprendizagem ativa não são recursos novos que surgiram somente agora em pleno século XXI. Segundo Abreu (2009), o primeiro indício dos métodos ativos encontra-se na obra de Jean Jaques Rosseau (1712 – 1788), primeiro a tratar sobre filosofia e educação, na qual a experiência assume destaque em detrimento da teoria.

Por sua vez, Pereira (2012, p. 6) conceitua o termo da seguinte forma:

Por metodologias ativas entendemos todo o processo de organização da aprendizagem (estratégias didáticas) cuja centralidade do processo esteja, efetivamente, no estudante. Contrariando assim a exclusividade da ação intelectual do professor e a representação do livro didático como fontes exclusivas do saber na sala de aula.

As metodologias baseadas na aprendizagem ativa são estratégias metodológicas a serem utilizadas no processo de ensino-aprendizagem que buscam a aprendizagem ativa do estudante, não se prendendo apenas a conteúdos teóricos e dados prontos. Nesse formato, o aprendiz deve agir de forma autônoma e engajada, na busca de significados e respostas para situações-problema que contribuem para uma aprendizagem relevante. Dessa forma:

O método envolve a construção de situações de ensino que promovam uma aproximação crítica do aluno com a realidade; a opção por problemas que geram curiosidade e desafio; a disponibilização de recursos para pesquisar problemas e soluções; bem como a identificação de soluções hipotéticas mais adequadas à situação e a aplicação dessas soluções. Além disso, o aluno deve realizar tarefas que requeiram processos mentais complexos, como análise, síntese, dedução, generalização (Medeiros, 2014, p. 43).

A partir das palavras do autor, percebe-se que ensinar por meio de metodologias ativas é um processo que incita a participação ativa do estudante e a mobilização de estruturas cognitivas relevantes na aquisição da aprendizagem.

Na perspectiva de Borges e Alencar (2014), o ensino através de metodologias baseadas na aprendizagem ativa é capaz de despertar um maior interesse dos estudantes,

haja vista que nessa abordagem sua curiosidade é despertada, por meio da utilização de situações cotidianas, trazendo novas e significativas descobertas.

Pereira (2012) sustenta que no atual contexto o professor e o livro didático não são mais formas exclusivas de acesso ao saber, para tanto são apontadas as metodologias ativas que levam o estudante a ser o protagonista central na construção do conhecimento e o docente o facilitador do processo.

Nas metodologias baseadas na aprendizagem ativa há uma ação de encorajamento constante ao educando, tornando-o responsável pela sua própria aprendizagem. Segundo Barbosa e Moura (2013), o aluno é desafiado a realizar tarefas diversas de alto nível que envolvem a análise, a síntese e a avaliação.

Woods (1994) especifica uma série de tarefas que intencionalmente buscam trabalhar o desenvolvimento cognitivo, a partir do trabalho em grupo com o estudante agindo ativamente no processo:

1. Explorar o problema, levantar hipóteses, identificar e elaborar as questões a serem investigadas;
2. Agir de forma a encontrar solução para o problema com os saberes já mobilizados;
3. Detectar o que não se sabe e os requisitos necessários para solucionar o problema;
4. Priorizar as necessidades de aprendizagem elencando metas e objetivos de aprendizagem que sejam capazes de nortear o que se deseja alcançar, com a indicação das tarefas individuais para os membros da equipe;
5. Planejar e delegar as responsabilidades da equipe para que, de forma autônoma realizem os estudos necessários;
6. Socializar o conhecimento adquirido entre o grupo para que todos os componentes adquiram os novos saberes que foram pesquisados;
7. Aplicar o aprendizado para solucionar o problema;
8. Averiguar os novos saberes, a solução da questão problema e a eficiência do processo, atuando de forma reflexiva sobre todas as ações.

Baseados na concepção sobre educação de John Dewey, Bacich e Moran (2018) também consideram que as metodologias baseadas na aprendizagem ativa são capazes de impulsionar a aprendizagem, já que propiciam uma construção contínua da instrução por meio da experiência, reflexão e reestruturação da trilha a ser percorrida.

De acordo com Berbel (2011), as metodologias precisam focar no protagonismo dos estudantes, favorecer a sua motivação e promover a sua autonomia. As atitudes como oportunizar a escuta dos estudantes, valorizar suas opiniões, exercitar a empatia, responder aos questionamentos e encorajá-los são favorecedoras de um ambiente propício à aprendizagem.

Bacich e Moran (2018) reforçam essa ideia, apontando as metodologias ativas como estratégias que colocam o estudante no eixo principal, com a intenção de propiciar uma verdadeira aprendizagem.

O desenvolvimento das metodologias ativas objetiva a participação ativa do educando na construção do conhecimento, já que:

O engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens, pela compreensão, escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para o exercício profissional futuro (Berbel, 2011, p. 29).

Micotti (1999) ainda complementa que na aplicação do aprendizado em diferentes contextos como sugerem as metodologias baseadas na aprendizagem ativa exige-se muito mais que a simples memorização ou solução mecânica de exercícios. Requer domínio de conceitos, flexibilidade de raciocínio e capacidade de análise e abstração.

Bruner (2006) constata a necessidade das metodologias baseadas na aprendizagem ativa acionarem as representações que foram construídas pelo sujeito sobre o mundo, pois são capazes de permitir acesso aos seus modos de pensar, seus desejos e interesses em uma determinada cultura.

As metodologias baseadas na aprendizagem ativa adotam, inclusive, a concepção da teoria interacionista, onde o professor deve dar voz ao estudante e proporcionar momentos de escuta de suas necessidades, anseios e expectativas. Nesse entendimento:

O professor que adota essa concepção de aprendizagem passa a ser corresponsável pelo aprendizado do aluno, que é o principal responsável por esse processo. A adoção da visão interacionista implica que o professor entende a aula como um espaço no qual a voz do aluno deve ser ouvida para que ele possa constituir-se como sujeito da sua aprendizagem. Isso conduz o aluno à formação de uma consciência crítica, que o professor precisa fomentar (Oliveira, 2010, p. 29).

Freire (1996) também compartilha desse pensamento, ao afirmar que a interação do estudante por meio de suas ações e reflexões acerca do objeto de estudo levam à aprendizagem e ao verdadeiro ato de educar.

Assim, as metodologias baseadas na aprendizagem ativa fomentam as práticas que priorizam a interação constante entre seus pares e valorizam os saberes experienciais, já que “nessa abordagem, o ponto de partida é a prática social do aluno, que se torna elemento de mobilização para a construção do conhecimento” (Anastasiou; Alves, 2004, p. 6).

A utilização das metodologias baseadas na aprendizagem ativa no processo de ensino-aprendizagem tem como intuito a utilização de recursos diversificados, de modo que a participação ativa do estudante é fator imprescindível. Nessas metodologias, ao partir do protagonismo estudantil, com o exercício da sua capacidade de analisar, discutir e refletir, o conhecimento vai sendo construído e solidificado de forma vultosa, alterando modos de agir e pensar, o que torna o processo educativo mais interessante e eficaz para o educando.

Em face do exposto, torna-se perceptível, a partir do arcabouço teórico construído, que os métodos de ensino sofreram alterações ao longo da história. Inicialmente, priorizavam o alto volume de informações transmitidas aos estudantes como verdades absolutas. Posteriormente, o cenário foi sendo revolucionado com a implementação de metodologias baseadas em uma aprendizagem ativa. Nessa perspectiva, os saberes prévios do estudante são considerados, colocando-o na centralidade do processo, como protagonista de sua própria aprendizagem.

Mas como, efetivamente, concretizar propostas de práticas pedagógicas com abordagem ativa que superem os métodos de ensino tradicionais? Esse questionamento passa, com efeito, pelo debate sobre a formação docente. E no contexto da escola, espaço privilegiado na construção de saberes, o supervisor pedagógico é a figura central que atua como articulador e mediador do processo formativo que conduz à ressignificação do exercício da docência.

3 O PAPEL DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DOCENTE

O presente capítulo vem apresentar a constituição e a evolução histórica da função do supervisor até o seu surgimento no contexto educacional. Por conseguinte, busca-se esclarecer a sua atuação nas escolas da rede estadual do estado de Minas Gerais, percorrendo sobre a formação continuada. O capítulo visa, ainda, apresentar o ponto de convergência entre a supervisão pedagógica e a formação docente.

3.1 A constituição da função de supervisor escolar

Primeiramente vale ressaltar que, no Brasil existem registros de diferentes nomenclaturas para o cargo do profissional responsável pelo trabalho pedagógico dentro das escolas. No estado de São Paulo, por exemplo, a denominação é coordenação pedagógica e no Paraná o profissional é chamado de pedagogo. No entanto, vamos nos ater ao termo “supervisão pedagógica”, utilizado na rede estadual de Minas Gerais.

Dito isso, de acordo com Saviani (2002), nas sociedades primitivas a ação supervisora já existia nas diversas atividades desenvolvidas pelo grupo para sua própria subsistência. Nesse período, os responsáveis pelo acompanhamento das novas gerações eram os adultos mais experientes, que de forma contida orientavam os mais novos em suas atividades cotidianas. Assim, mantendo essa relação com seus pares eles se educavam e educavam seus descendentes.

Ainda segundo o mesmo autor, da época antiga até a Idade Média com a divisão de classes entre dominantes e dominados, surgiu a escola, palavra que deriva do grego *scholé* e quer dizer lugar do ócio (Saviani, 2002). Trata-se de uma estrutura escolar dedicada somente à parcela da sociedade que dispunha de tempo para tal atividade, sendo que a classe trabalhadora não tinha essa possibilidade. Durante um longo período, a educação formal era uma realidade apenas da classe soberana ou dominante.

Nessa conjuntura, o ato de supervisionar tornou-se mais evidente, assumindo total controle, guarda e fiscalização, valendo-se até mesmo de atitudes punitivas e castigos físicos. Para Rangel (2001), a função do supervisor consistia em inspecionar, fazer julgamentos e condenar atitudes consideradas fora dos padrões impostos pela instituição educativa.

Saviani (2002) relata que por alterações na economia medieval que gerou excedência da economia de subsistência, organizaram-se outros processos de trocas criando assim uma organização do processo produtivo centralizada na cidade, dando origem à sociedade burguesa. A partir de tal condição, há uma generalização da escola para difusão do processo de instrução. Processo esse que se torna essencial para a formação da classe trabalhadora que necessita, a partir disso, de certos saberes de base para o exercício do trabalho que se complexifica.

Rangel (2001) salienta que no período da industrialização o papel do supervisor ganha destaque, considerando que em tal fase o objetivo primordial seria a melhoria da produção. Nessa circunstância, a supervisão tinha como dever zelar por técnicas que contribuíssem para a melhoria da produtividade e lucratividade. A partir de então a supervisão se distende para o contexto educacional a fim de propiciar um melhor desempenho.

No entanto, segundo Andrade e Anjos (2007), durante longo período o supervisor, chamado de inspetor até então, tinha como atribuição vigiar, controlar e punir atos de indisciplina e desobediência às normas e regras impostas pela escola daquela época.

Lima (2008, p. 70) endossa essa visão afirmando que “a supervisão passou a fazer parte da escola a partir de 1900, com o fim de controlar e fiscalizar a ação do professor. Embora a supervisão não seja uniforme em todo o Brasil, vai assumindo aspecto administrativo da escola”.

Pois bem, é somente após o período monárquico e com o surgimento do Estado moderno no contexto da revolução burguesa que, posteriormente a discussões, surge a concordância entre os governantes e documentos reguladores de se pensar em uma estruturação dos sistemas de ensino, momento no qual o papel da supervisão ganha maior definição.

[Surge] A organização administrativa e pedagógica do sistema como um todo, o que implicava a criação de órgãos centrais e intermediários de formulação de diretrizes e normas pedagógicas bem como de inspeção, controle e coordenação, isto é, supervisão das atividades educativas.

[Surge também] A organização das escolas na forma de grupos escolares, superando, por esse meio, a fase das cadeiras e classes isoladas, o que implicava a dosagem e graduação dos conteúdos distribuídos por séries anuais e trabalhados por um corpo relativamente amplo de professores que se encarregavam do ensino de grande número de alunos, emergindo, assim, a questão da coordenação dessas atividades, isto é, de um serviço de supervisão pedagógica no âmbito das unidades escolares (Saviani, 2002, p. 24).

Conforme Rangel (2001) é somente com o advento da escola nova no século XX, por volta de 1930, que se luta por uma reconstrução da instituição escolar e seu processo educativo. Nesse momento, há uma maior valorização dos serviços educacionais e dos agentes envolvidos, embora a supervisão pedagógica permaneça sendo vista como uma função técnica com objetivo de controle e imposição.

Somente com a promulgação da primeira Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB no ano de 1961 é que surge um processo de estruturação da educação pensado em seus aspectos burocráticos para o funcionamento das instituições, envolvendo aspectos também técnicos, relacionados à formação dos professores, orientadores, supervisores e administradores escolares.

Mais adiante, no ano de 1969, segundo Pimenta (2000), a partir do parecer emitido pelo Conselho Federal de Educação a supervisão pedagógica ganha destaque com a estruturação do currículo do curso de Pedagogia a ser ofertado pelas Faculdades de Educação com a respectiva formação e o título de especialista em algumas áreas, como por exemplo, a de supervisor escolar.

De acordo com Rangel (2001), com a publicação da segunda versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no ano de 1971 a função de supervisor escolar ganhou maior delineamento. A partir de então, a supervisão educacional passou a ter como função primordial o acompanhamento do trabalho docente para o controle da produtividade e qualidade do fazer pedagógico.

Em 1996, após o período de redemocratização e da promulgação da Constituição de 1988, uma nova versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reforça a formação dos profissionais nos cursos de Pedagogia para atuarem tanto na parte administrativa quanto pedagógica das instituições escolares de educação básica. Embora haja, na LDB de 1996, uma liberdade por parte das instituições na oferta do curso e suas habilitações, a Lei regulamenta a obrigatoriedade de uma formação de base nacional comum.

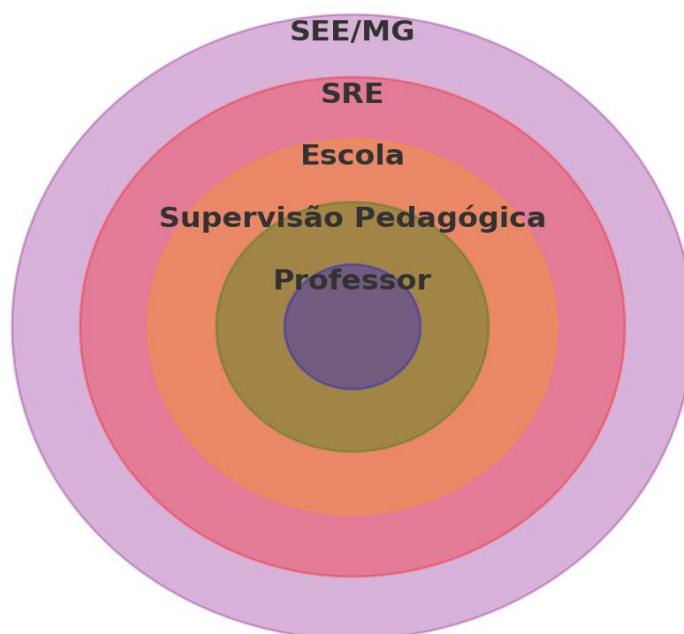
Ora, o surgimento da função do supervisor pedagógico enquanto figura distinta do diretor e do inspetor dentro dos espaços escolares emerge diante da necessidade de dissociar a parte administrativa da parte técnica.

E é quando se quer emprestar à figura do inspetor um papel predominantemente de orientação pedagógica e de estímulo à competência técnica, em lugar da fiscalização para detectar falhas e

aplicar punições, que esse profissional passa a ser chamado de supervisor (Saviani, 2002, p. 26).

Dessa forma, o supervisor pedagógico, ao longo do desenvolvimento histórico, desloca-se para atuar na função de um agente de mudança, imprescindível para a melhoria do trabalho pedagógico e para a qualidade do ensino. Com assistência técnico-pedagógica e amplo olhar sobre o contexto educacional e suas especificidades, esse agente tem capacidade de conduzir a equipe docente na busca de um ensino de qualidade e uma aprendizagem significativa.

Em termos de estrutura organizacional, na educação mineira, atualmente, há o órgão máximo que é a Secretaria de Estado de Educação (SEE). Esta, conta com as Superintendências Regionais de Ensino (SRE) que coordenam as escolas estaduais sob sua jurisdição, por meio de superintendentes, diretores de departamentos, analistas e inspetores escolares. Dentro de cada unidade escolar, para acompanhar todo o processo pedagógico, foi criado o cargo de supervisão pedagógica, profissional com atribuições especificadas em legislação própria do estado como, por exemplo, o acompanhamento do trabalho docente, conforme ilustrado na Figura 1:



Fonte: Autoria própria.

Dito isso, ao abordar esse desenvolvimento, vale contextualizar a análise para o recorte desta pesquisa mencionando alguns marcos legais referentes ao estado de Minas

Gerais. Assim, no ano de 1993 esse estado publica a Resolução n.º 7.150 explicitando as atribuições pertencentes ao supervisor escolar na rede de ensino, com vistas ao redimensionamento das tarefas desse profissional para o encaminhamento pedagógico. Posteriormente, no ano de 2004, a legislação mineira, por meio da Lei n.º 15.293, institui as carreiras dos profissionais de educação básica com incumbências específicas ao supervisor pedagógico, conforme apresentado no Quadro 2:

Quadro 2 - Equivalência das funções do supervisor pedagógico da rede estadual de Minas Gerais segundo as legislações publicadas

Resolução n.º 7.150 /1993	Lei n.º 15.293/2004
1. Planejamento e implementação do Projeto Pedagógico da escola com participação no plano de desenvolvimento da escola e elaboração do calendário escolar.	1. Controle do processo didático que perpassa o planejamento, acompanhamento e avaliação conforme plano de desenvolvimento da escola. Participação da elaboração do calendário escolar e coordenação do Conselho de Classe.
2. Articulação o envolvimento da família no processo educativo, análise das características culturais e socioeconômicas da região e desempenho do estudante orientando-os juntamente às famílias para melhoria dos resultados e integração ao mundo do trabalho com questões relativas aos interesses profissionais dos educandos.	2. Atuação como elemento articulador das relações internas e externas que envolvam os profissionais, pais, estudantes e comunidade e entidades de apoio psicopedagógico, assim como aconselhamento e encaminhamento de educandos em sua formação geral e sondagem de aptidões específicas.
3. Assessoramento aos professores com orientação estratégica, na utilização de procedimentos e recursos didáticos, como trabalhar dificuldades identificadas dos estudantes e fazer os encaminhamentos necessários às instituições especializadas em casos que requerem atendimento terapêutico.	3. Apoio à docência.
4. Avaliação do trabalho pedagógico com vistas às avaliações externas e análise de seus resultados.	4. Não consta no referido documento, nenhum item referente ao processo de avaliação externa.
5. Avaliação de desempenho docente e coordenação da capacitação dos profissionais por meio de levantamento das necessidades de treinamento e capacitação, mantendo intercâmbio com pessoas ou instituições capazes de desenvolver tais ações e monitoramento dos resultados de capacitação na melhoria do processo de ensino-aprendizagem.	5. Planejar, executar e coordenar cursos, atividades e programas internos de capacitação profissional e treinamento em serviço.

Fonte: Autoria própria

Analisando as legislações pertinentes ao cargo de supervisor pedagógico da rede estadual de Minas Gerais, é notável que grande parte das atribuições da supervisão se mantém ao longo dos anos. No entanto, da primeira para a segunda regulamentação há maior enfoque na formação continuada de professores. Na primeira Resolução, fala-se na

capacitação voltada para a análise de resultados das avaliações sistêmicas, avaliação de desempenho dos docentes, levantamento de necessidade e formação de parcerias para oferta de formação continuada e, ainda, acompanhamento de sua aplicabilidade na prática pedagógica. A segunda Lei, por sua vez, delega à supervisão a responsabilidade pelo planejamento, execução e coordenação da capacitação em serviço dentre cursos, atividades e programas formativos.

Assim sendo, é possível observar que a supervisão pedagógica percorreu um longo caminho. No período de industrialização a supervisão era enxergada como agente controlador e fiscalizador do processo produtivo; já na etapa de constituição das escolas primárias, além das atribuições já existentes, assumiu caráter punitivo em casos de descumprimento de preceitos preestabelecidos.

Atualmente, a posição que o supervisor pedagógico vem ocupando no Brasil, assim como no estado de Minas Gerais, consiste no acompanhamento de todo o processo de ensino-aprendizagem, permeando desde a articulação dos membros da comunidade escolar até a formação continuada dos profissionais visando a uma educação de qualidade. Mas, afinal, o que significa a formação continuada de professores que, hoje, é parte importante das atribuições e do perfil do supervisor pedagógico?

3.2 Formação continuada de professores

De acordo com Pimenta (2000), a formação inicial que se dá nos cursos de graduação é insuficiente para atender a uma sociedade contemporânea, demandando a existência de um percurso formativo dos docentes em serviço para atuarem como mediadores e não apenas detentores do conhecimento. Essa formação continuada, que está para além da graduação, engloba a preparação dos docentes para o desenvolvimento de práticas que almejam o exercício da cidadania, a superação das desigualdades e do fracasso escolar.

Com relação à formação de professores, Alves e Garcia (2002) conceituam como um processo permanente que deve acontecer durante toda a carreira nas múltiplas conjunturas, incorporando conteúdos pedagógicos assim como as vivências e experiências que são fundamentais para o crescimento profissional.

Segundo Demo (1993), deve-se zelar pela formação continuada dos educadores, a fim de transformar a didática tradicional em uma competência renovada que seja capaz de promover o desenvolvimento, inclusive, da cidadania.

É, portanto, preciso pensar na qualificação dos professores a partir dos novos desafios da escola que, conforme Oliveira-Formosinho (2002, p. 9), “não é mais um espaço exclusivo de aulas que devem ser dadas e lições que devem ser apreendidas”.

Para um novo cenário educativo:

O profissional professor, nesse contexto, passa a ser solicitado a assumir um novo perfil, respondendo às novas dimensões diante dos desafios da sociedade contemporânea. Nesse horizonte, formar professores no mundo atual é defrontar-se com a instabilidade e provisoriedade do conhecimento, pois as verdades científicas perderam seu valor absoluto na compreensão e interpretação de diversos fenômenos. Nesse entendimento, o problema da articulação entre o pensar e o agir, entre a teoria e a prática, configura-se como um dos desafios para a questão da formação de professores (Feldmann, 2009, p. 74).

Imbernón (2006, p. 7) reforça a necessidade de mudança de paradigma da atuação docente:

A profissão docente deve abandonar a concepção dominante no século XIX de mera transmissão do conhecimento acadêmico, de onde de fato provém, e que se tornou inteiramente obsoleta para a educação dos futuros cidadãos em uma sociedade democrática: plural, participativa, solidária e integradora.

Para o referido autor, é chegado o momento de realizar a transposição de um formato de educação mecanizada e individualista para a constituição de verdadeiras comunidades de aprendizagem, onde sejam formados sujeitos reflexivos e investigadores (Imbernón, 2006). Aliás,

É preciso instituir novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação diretamente articulados com as práticas educativas (Nóvoa, 1992, p. 16).

Para que seja possível envolver os estudantes no processo de ensino-aprendizagem, os docentes devem estar em processo de formação contínua para saberem lidar com as novas exigências do mundo atual. Como vivemos em uma sociedade marcada por novas características que incluem a profusão de informações produzidas e disseminadas pelas tecnologias digitais, a instituição escolar deve ampliar os horizontes de suas fontes de acesso ao conhecimento. Como ressalta Alonso (2002), a escola deve atuar em outro nível que não seja o do ensino transmissivo, criando novos ambientes de aprendizagem.

Alves e Garcia (2002) compartilham da mesma concepção, afirmando que existem inúmeras mudanças ocorrendo na sociedade. Não sendo a escola um espaço imutável, é preciso incorporar novos conhecimentos e preparar os profissionais para trabalharem dentro dessa nova realidade vivida.

Sendo assim, na concepção de Oliveira-Formosinho (2002, p. 10) “o professor passou a ser considerado um formador que, para ser eficaz e coerente, precisa ele próprio, de ser formado continuamente”.

Libâneo e Pimenta (2002), por sua vez, afirmam que o desenvolvimento profissional envolve formação inicial e continuada, sendo esta articulada aos interesses e necessidades do professor e do cenário educativo.

Ao considerarmos isso, cabe observar que desde a constituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada no ano de 1996 já havia sido estabelecido, em seu artigo 63, o programa de formação continuada no qual estão inseridos os profissionais de educação de todos os níveis de ensino. Assim, é primordial se pensar em formações que contribuam para o crescimento profissional dos docentes em atendimento às lacunas formativas.

Sob esse olhar, Alves e Garcia (2002) apontam a necessidade de se colocar nas formações de professores teorias, ideias e ações que vão ao encontro da realidade. Os autores questionam a incoerência de se utilizar os mesmos métodos se os sujeitos não são mais os mesmos, pois vivemos em um mundo globalizado e passamos por um momento de transformações em uma velocidade inapreensível.

Demo (1993) salienta que, mediante a perspectiva do mundo moderno, é preciso uma nova condução da sociedade por meio da escolarização, devendo o professor estar preparado para promover uma educação emancipadora.

Nesse sentido, Freitas (2001) reforça a importância de um constante processo de formação de professores a fim de que sejam rompidas barreiras como aquelas que obstaculizam mudanças ou inovações. O objetivo da formação continuada, pois, consiste na busca de uma nova práxis educativa para uma educação emancipadora.

Nóvoa (1992) considera que a formação continuada vai muito além da aquisição de conhecimentos técnicos. Envolve oportunidades ímpares para o desenvolvimento da configuração profissional.

Gadotti (2005), por seu lado, define que a formação continuada do profissional da educação de forma intencional deve estar atrelada à sua atuação no presente momento,

baseada em atitudes como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação e revisão para reconstrução de sua prática.

De acordo com Pimenta (2000) a formação continuada constitui-se em uma importante exigência atual. Para tanto, devem ser repensadas as teorias até então utilizadas no processo formativo, pois mostram-se prioritariamente reprodutivas e sem eficácia para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. É por isso que uma nova cultura de formação continuada de professores deve se assentar nas instituições de ensino. A formação tradicional focada em repasses de conteúdos defasados e repetitivos deve dar espaço à abordagem de formatos interativos com temas atuais e participação direta do docente.

Alonso (2002) discorre sobre esse propósito de transição na formação dos profissionais dentro do contexto escolar, mediante o levantamento de informações e necessidades acerca do que carece de mudanças nas funções da escola na atual realidade. Os estudos sinalizam que as condições vigentes, de uma sociedade tecnológica, requerem um novo tipo de sujeito, preparado para lidar com os desafios da contemporaneidade. Esses apontamentos servem para direcionar o cenário formativo na busca de revolucionar a prática docente.

Diante dessas considerações, observa-se a importância de uma trajetória de formação continuada contextualizada, relacionada à atuação docente e que surja da prática pedagógica na escola. Assim, Gadotti (2005) considera como um eixo importante em momentos de formação continuada os problemas e necessidades voltados à prática docente para que, em um trabalho contínuo e gradual, possam ser adquiridas condições para desenvolver com competência a função de lecionar.

Segundo Antunes (2001), não há possibilidade de se transformar o ambiente educativo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que levem ao desenvolvimento integral dos estudantes se não houver mudança por parte do docente. Dessa forma, faz-se necessário uma formação contínua do professor para a nova era e o enriquecimento diário de suas competências para lecionar.

Nessa ótica, Imbernón (2010, p. 42) discorre quanto a elementos importantes a serem considerados nas políticas e encontros de formação continuada dos professores:

- A reflexão sobre a prática em um contexto determinado;
- A criação de redes de inovação, de comunidades de prática formadora e de formas de comunicação entre os professores;

- A possibilidade de uma maior autonomia na formação com a intervenção direta dos professores;
- Partir dos projetos das escolas, com os objetivos de os professores decidirem a formação de que necessitam para avançar na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação do projeto.
- Como ideia principal, mais que a intenção de atualizar, potencializar uma formação que seja capaz de estabelecer espaços de reflexão e participação, para que os professores “aprendam” com a reflexão e a análise das situações problemáticas dos cursos de formação de professores (mais aprendizagem que ensino na formação) e para que partam das necessidades democráticas, sentidas, do coletivo. Tudo isso com a finalidade de estabelecer um novo processo formador que possibilite o estudo da vida na sala de aula e nas instituições, os projetos de mudança e o trabalho colaborativo – todos representando o desenvolvimento fundamental da instituição educacional e dos professores.

Em seus estudos Perrenoud (1999) fala sobre o desenvolvimento de competências como meta de formação, adaptando-se a novas demandas de evolução do sistema educacional em meio à passagem de uma cultura de conhecimentos acumulados por parte do professor, para a construção de um ambiente propício às ações que desenvolvam o senso crítico e a autonomia. Sendo que:

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se dos processos de formação que desenvolvam os conhecimentos e as habilidades, as competências, atitudes e valores que possibilitem aos professores irem construindo seus saberes e fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano (Libâneo; Pimenta, 2002, p. 43).

Segundo Imbernón (2006), a formação continuada deve contemplar todo o ensino indo desde a imersão e estudo do currículo, até o plano de desenvolvimento da escola, assim como as necessidades dos professores e a valorização do trabalho conjunto para ressignificação da prática docente.

Nóvoa (1992) também defende uma formação abrangente em formato reflexivo a partir da análise da atuação profissional e o compartilhamento de experiências entre os pares, se opondo a um modelo de formação meramente técnica que aconteça apenas em formato transmissivo.

As formações de professores devem ser baseadas em uma abordagem participativa, pois:

Nessa perspectiva, a formação continuada de professores, articulada aos fazeres na e da escola, além de uma formação compartilhada, é também

uma autoformação, uma vez que os professores reelaboram seus saberes em experiências cotidianamente vivenciadas (Feldmann, 2009, p. 79).

Gadotti (2005) compartilha da mesma ideia, salientando que na formação em contexto devem ser destacados os momentos de troca que podem ocorrer em diversos formatos, desde que tenham como intuito valorizar os saberes de cada sujeito participante.

Nesse entendimento Imbernón (2010) ressalta que a formação continuada deve oportunizar o desenvolvimento dos professores em seus aspectos pessoais, profissionais e institucionais impulsionando o trabalho colaborativo na busca da redefinição da prática pedagógica. Todas essas questões, se nos basearmos em Gadotti (1988, p.125), potencializam-se a partir do exercício de pensar a própria prática.

O pensamento pedagógico nutre-se da prática dos educadores, ao mesmo tempo que também a ilumina: a prática de pensar a prática é a melhor maneira de aprender a pensar certo. O pensamento que ilumina a prática é por ela iluminado tal como a prática que ilumina o pensamento é por ele iluminada (Gadotti, 1988, p.125).

Feldmann (2009) complementa que uma formação de professores com significativa falta de associação entre saberes teóricos e práticos limita a melhoria da práxis, mantendo formatos cristalizados de ensino com atuação docente baseada na reprodução de conteúdos. A partir de tal constatação emerge a necessidade de articular formações que atendam aos saberes de forma a verdadeiramente conciliar teoria e prática.

Nóvoa (1992) acrescenta que as formações devem ser pensadas para acontecer em formatos diversos proporcionando aos docentes contatos com novos saberes. Os encontros devem ser planejados passando pelo processo de experimentação e inovação didático-metodológica, assim como momentos reflexivos de aplicabilidade em sala de aula.

Outra contribuição reside na ideia de se valorizar o território formativo pensando que ele é composto por atores individuais e também coletivos. Isso porque, quando há empenho na mudança paradigmática, todo o contexto necessita estar engajado, para que sejam alcançados os objetivos e metas desejados (Nóvoa, 1992).

Exatamente por isso, Pesce (2009) defende uma vertente de formação onde o diálogo seja a base para a construção de uma proposta formativa. A partir do levantamento de demandas dos professores, tem-se a necessidade de planejar e materializar ações que vão ao encontro das necessidades da escola.

A proposta dialógica da formação de educadores considera que as discussões sobre questões educacionais devem erguer-se a partir da

observação das questões históricas e sociais mais amplas com as quais a escola se defronta em seu cotidiano. Que as questões pedagógicas devem pautar-se na discussão entre formando e formador, com base nas demandas dos sujeitos sociais envolvidos: professores, gestores educacionais, alunos, comunidade interna e externa à escola. Em outros termos, o desenho de formação deve emanar do mundo da vida da escola em questão; deve partir da concretude histórica dessa casa. É o mundo da vida da escola que deve ser tematizado nas distintas ações de formação docente (Pesce, 2009, p. 143).

De acordo com a Lei nº 20.592 de 28 de dezembro de 2012, no estado de Minas Gerais as reuniões de atividades extraclasse, chamadas também de reuniões de Módulo II compreendem momentos para o desenvolvimento de temas que atendam as diretrizes no Projeto Político Pedagógico, como por exemplo, pedagógicos, administrativos ou institucionais. Nessa perspectiva, torna-se possível a utilização dessa carga horária para inclusão de atividades de capacitação que contribua para a prática pedagógica docente.

Nesse sentido, a escola, enquanto espaço de formação não deve se limitar aos repasses de materiais e informações. Pelo contrário, ela deve ser vista em toda sua amplitude considerando todos os sujeitos que estão nela envolvidos, suas reais necessidades e suas experiências para que sejam estruturadas formações pertinentes ao desenvolvimento profissional docente. Daí manifesta-se a necessidade de uma figura central para a articulação do processo formativo que, no caso, é exercida pela supervisão pedagógica.

O supervisor é o elo capaz de articular esses diferentes agentes e atores que compõem o ambiente escolar. Ele é capaz de propiciar uma formação contextualizada, que seja sistematizada na escola ao passo que surja de uma reflexão sobre e para a prática. Ademais, considera-se que a supervisão tem papel central na construção de uma formação continuada eficaz que consiga superar modelos tradicionais com vistas a construir processos de ensino-aprendizagem mais alinhados às demandas da contemporaneidade.

3.3 A correlação entre o papel da supervisão pedagógica e a formação docente

A área pedagógica conduzida pela supervisão se responsabiliza por todos os processos de formação na escola e lidera as ações educativas a serem desenvolvidas. As atribuições do supervisor escolar permeiam todo o cenário educativo, agindo ativamente nas questões que versam sobre o processo de ensino-aprendizagem. O supervisor se

apresenta como uma figura multidimensional com ampla capacidade de atender às variadas demandas que surgem no dia a dia da escola.

Documentadamente, segundo Alonso (2002, p. 179) e como dito anteriormente a figura do supervisor pedagógico era associada ao caráter normativo e prescritivo, uma visão que paulatinamente foi sendo alterada, passando de agente controlador e direcionador para estimulador e sustentador do trabalho docente por meio de ações e competências como:

Manter um clima de abertura, cordialidade, encorajamento, fortalecer o sentimento grupal, trabalhar com professores, partilhando ideias, estimulando e fortalecendo as lideranças, propiciando o trabalho em equipe, a troca de experiências, a reflexão sobre a prática, sugerindo, trazendo contribuições, mostrando caminhos e alternativas;

Conhecer a legislação, seus limites e brechas, otimizando seu uso em proveito da escola e dos objetivos educacionais, preocupando-se sempre com a renovação da escola e das práticas pedagógicas, criando laços com a comunidade;

Estimular o desenvolvimento de experiência e seu compartilhamento com o grupo;

Atentar para as dificuldades apresentadas pelos professores, criando mecanismos que permitam a consulta e a discussão do assunto;

Subsidiar os docentes com informações e conhecimentos atuais sobre temas complexos, de forma direta ou indireta, orientando leituras, dando referências ou propiciando encontros com especialistas na área;

Atuar junto à administração da escola e/ou sistema no sentido de viabilizar encontros para debates/estudos/intercâmbio, agilizando meios e condições para tanto.

A supervisão pedagógica tem, assim, a função de intermediar o processo formativo nas escolas. Na concepção de Alarcão e Tavares (2003, p. 144) a supervisão suscita “o desenvolvimento qualitativo da instituição escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa por intermédio de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo novos agentes”.

Alarcão (2002) afirma que embora a supervisão escolar seja vista como a responsável pelo trabalho técnico-pedagógico, ela é articuladora de ações planejadas frente ao trabalho educativo.

Nessa mesma perspectiva Freitas (2001, p. 207) enfatiza que:

É preciso que o supervisor, de modo conjunto com os professores, problematize e disponha-se a reconstruir sua identidade profissional à medida que pensem sobre o que fazem e porque fazem, sobre os significados que atribuem às suas práticas, discutindo a intencionalidade de seu trabalho, em permanente diálogo com a realidade, bem como

lutando para a transformação das condições institucionais que limitam suas possibilidades de reinventar sua atuação profissional.

Alarcão e Tavares (2003) complementam que a supervisão pedagógica, nos momentos de desenvolvimento profissional docente, faz uma abordagem de apresentação aos profissionais de fontes materiais, recursos, conteúdos e estratégias possíveis de utilização nas práticas pedagógicas de sala de aula, para que haja a reflexão, qualificação, partilha e cooperação, com vistas à melhoria da qualidade da educação escolar.

Os referidos autores ainda reforçam que:

A supervisão não deve ser um mero campo de aplicação de saberes desenvolvidos noutros contextos. Mas assumindo-se como um campo de ação e de saber multifacetado, deve saber recorrer a saberes contributivos, após equacionar os problemas que lhe são específicos e, deste modo, criar conhecimento específico (Alarcão; Tavares, 2003, p. 156).

Segundo Oliveira-Formosinho (2002, p. 13) “é preciso pensar na supervisão como instrumento de formação, inovação e mudança, situando-se na escola como organização em processo de desenvolvimento e de (re)qualificação”.

Dessa forma, o supervisor pedagógico tem a possibilidade de articular a formação continuada dos agentes, para realização de um trabalho expressivo que caminhe na perspectiva de uma melhoria nos métodos de ensino que atendam às exigências de um novo contexto a fim de construir práticas condizentes com a nova realidade.

O trabalho da supervisão pedagógica é definido como:

A supervisão educacional constitui-se num trabalho escolar que tem o compromisso de garantir a qualidade do ensino, da educação, da formação humana. Seu compromisso, em última instância, é a garantia de qualidade da formação humana que se processa nas instituições escolares, no sistema educacional brasileiro. Não se esgota portanto, no saber fazer bem e no saber o que ensinar, mas no trabalho articulador e orgânico entre a verdadeira qualidade do trabalho pedagógico que se tornará mais verdadeira em seus compromissos humanizadores, quando expressar e servir de pólo-fonte de subsídios para novas políticas e novas formas de gestão na intensidade espaço-temporal de transformações que a “era da globalização” ocasionou (Ferreira, 2002, p. 238).

Alarcão e Tavares (2003) salientam que as atividades orientadas pela supervisão pedagógica têm como premissa:

- sensibilizar toda a comunidade escolar para um desempenho mais confiante, construtivo, democrático e consciente;

- desenvolver ações baseadas na reflexão sobre o processo pedagógico em que está empenhado;
- facilitar, liderar ou dinamizar as comunidades no interior da escola;
- estimular e direcionar o trabalho docente;
- melhorar a atuação enquanto profissional;
- contribuir para a formação de professores, articulando a teoria e a prática;
- acompanhar as práticas e a relação teórico-prática, para dar continuidade à formação, no interior da escola.

Por meio da supervisão pedagógica, que segundo Alonso (2002) constitui-se a melhor indicação para executar o trabalho de formação nas escolas, os professores são levados à reflexão de sua própria prática educativa e dos resultados quantitativos e qualitativos, como forma de gerenciamento de ações e atitudes que podem ser transformadas.

O autor ainda reitera a ideia de que a supervisão pode ser considerada como o ponto-chave para uma formação efetiva na escola. Através da liderança e direcionamento do supervisor em sua posição estratégica perante os demais atores, ele atua como comandante do processo formativo.

As ações de formação continuada nas escolas estruturadas a partir da supervisão escolar que conhece profundamente seu público contribuem para um trabalho consistente e eficaz. O supervisor, enquanto responsável pelo processo de formação, detém a autonomia de estruturar e propor um trabalho formativo que contemple as lacunas detectadas no ambiente escolar. Com esse trabalho o professor é conduzido à reflexão de sua prática em busca de novos conhecimentos a serem implementados.

Conforme menciona Alarcão (1996), é na condução de uma proposta de reflexão-ação que o professor, mediado pela supervisão pedagógica, tem a possibilidade de reconstruir a sua prática pedagógica e impulsionar o seu desenvolvimento profissional. A supervisão pedagógica tem a condição de oferecer ao docente a aquisição de novos conceitos e a ampliação daqueles conceitos que já fazem parte da sua atuação.

À luz dos conceitos elencados por Alarcão (1996, p. 93) “o supervisor surge como alguém que deve ajudar, monitorar, criar condições de sucesso, desenvolver aptidões e capacidades no professor”.

Mediante o exposto, cabe considerar que:

Por essa razão, pensar a prática cotidiana da escola requer profundo esforço prático-teórico, teórico-prático por parte do supervisor. Este esforço contribui significativamente para compreender a realidade escolar, sugerindo perguntas e indicando possibilidades. Este esforço é feito em parceria com os demais agentes educacionais que atuam na escola, especialmente o professor regente de classe (Medina, 1997, p.29).

Alarcão e Tavares (2003) mencionam que a atuação da supervisão pedagógica no percurso formativo deve estar assentada em algumas ideias fundamentais:

- o professor é um sujeito adulto racional em desenvolvimento que ainda tem muito a aprender, mas que, no entanto, já possui os saberes experienciais;
- o professor em formação simultaneamente encontra-se em uma situação de aprendizagem;
- o supervisor dotado de conhecimento e habilidades pedagógicas possui como função as tarefas de auxiliar/ajudar, orientar a equipe docente em seu processo de ensino-aprendizagem por meio de ações de questionamento, análise e reflexão.

Alonso (2002) ratifica quanto à formação de professores por meio do supervisor, que possui olhar amplo a respeito da escola, das mudanças da sociedade, assim como das novas demandas educacionais. Nesse sentido, a tarefa primordial do supervisor está na sustentação do trabalho docente, em um processo de trabalho colaborativo entre todos os membros da equipe.

Nessa mesma perspectiva, as atribuições citadas a seguir competem à supervisão pedagógica na proposta de formação docente, visando à construção de um espaço de trabalho colaborativo entre todos os membros. Sendo assim, Alarcão e Tavares (2003, p. 57) propõem que o supervisor deve buscar favorecer:

- 1-Bom clima afetivo relacional;
- 2-Desenvolvimento pessoal e profissional;
- 3-Espírito de reflexão, autoconhecimento, inovação e colaboração;
- 4-Gosto pelo ensino;
- 5-Planificação e avaliação do processo de ensino-aprendizagem;
- 6-Análise de programas, textos de apoio, etc.;
- 7-Identificação e resolução de problemas;
- 8-Interpretação de dados colhidos na observação;
- 9-Definição de planos e ação a seguir;
- 10-Desenvolvimento do conhecimento profissional.

Medina (1995) reforça que o trabalho desenvolvido pela supervisão pedagógica não se trata de uma eventual intervenção ou desenvolvimento temporário de ações formativas. Contrapondo-se a isso, o exercício do supervisor deve assumir um caráter processual e

ocorrer de forma contínua nas unidades escolares visando a um desempenho docente mais qualificado.

As ações de formação continuada promovidas pela supervisão devem fazer parte do cotidiano escolar, não configurando apenas como um trabalho esporádico. Ao contrário, trata-se de atividades que necessitam estar sempre em execução mediante as lacunas detectadas. O permanente processo de aperfeiçoamento assegura um trabalho reflexivo para melhoria na qualidade do ensino e evolução dos saberes docentes.

Vieira (1993, p. 28) comunga das mesmas ideias afirmando que a supervisão, “no contexto da formação de professores tem a tarefa de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação”.

Nos cenários descritos por Alarcão e Tavares (2003) quanto à atuação da supervisão pedagógica, os autores citam o cenário reflexivo que consiste em uma combinação da ação, experimentação e reflexão para a construção ativa do conhecimento do sujeito em formação.

A função de supervisionar consiste, nessa perspectiva, em um processo interativo, uma interlocução entre o supervisor e o docente, na observação da sua práxis de forma que, juntos, professor e supervisor possam encontrar estratégias e traçar caminhos que levem à mudança e promovam a melhoria do contexto educativo. Dessa forma, emerge-se então:

Uma outra prática não mais voltada só para a qualidade do trabalho pedagógico e suas rigorosas formas de realização, mas também e, sobretudo, comprometida com a construção de um novo conhecimento – o conhecimento emancipação – com as políticas públicas e a administração da educação no âmbito mais geral (Ferreira, 2002, p. 237).

Segundo Vieira (2009), a proposta de formação continuada levada a cabo pela supervisão pedagógica tem como intuito oportunizar aos docentes a estruturação de um pensamento reflexivo que culmine em aquisição de capacidades para:

- Promover o compartilhamento de teorias e práticas pedagógicas com os pares;
- Estimular os estudantes a assumirem posições críticas frente a valores e práticas sociais e educativas, envolvendo-os na procura de soluções apropriadas;
- Coparticipar nas teorias pedagógicas, responsabilidades e decisões com os alunos, propiciando-lhes voz ativa no processo educativo;

- Reconhecer e aceitar que os alunos podem não pensar como os professores e que nem sempre é tarefa simples, ou esperado, chegar a uma única conclusão ou ponto de vista;
- Articular a dimensão pessoal da aprendizagem com a natureza social e interativa da cultura da sala de aula;
- Fomentar a prática da comunicação, onde todos têm o direito de se expressar e de contribuir para a construção de sentidos;
- Coletar informação dos/sobre os alunos, de modo a compreender os seus processos de aprendizagem e a sua evolução, através de formas diversas como o diálogo, a observação e reflexão;
- Analisar a informação captada com o objetivo de melhorar as práticas de ensino e de aprendizagem, envolvendo os estudantes em processos de reflexão sobre essas práticas e negociação pedagógica;
- Envolver os alunos nos processos avaliativos e encontrar formas de incorporar em sua competência de aprendizagem na avaliação global das aprendizagens, negociando critérios de avaliação e autoavaliação.

A formação continuada deve, portanto, ser pensada como um processo vivo dentro da escola, não podendo ser definida como um processo imutável a ser seguido, com conteúdos prontos e acabados. Em razão das necessidades e interesses, deve manter-se continuamente alinhada às demandas que surgem no decorrer do tempo. Dessa forma os profissionais da educação em processo de atualização permanente, valendo-se da sua experiência e dos novos desafios, criam novos instrumentos para a reconfiguração de sua prática.

Para alcançar uma aprendizagem consistente e significativa, a formação continuada deve viabilizar a formação de professores para a reflexão e reestruturação de sua prática pedagógica, pensando ainda em um percurso formativo no qual as metodologias baseadas em uma aprendizagem ativa sejam objetos de discussão e análise, para superação dos métodos exclusivamente expositivos e transmissivos, que não corroboram para uma aprendizagem dos estudantes no atual contexto vivenciado pela escola. Nesses momentos, de formação continuada, devem ser apresentadas aos docentes as estratégias metodológicas que levem o aprendiz a desenvolver a sua curiosidade, a capacidade crítica e o seu potencial criativo.

Conclui-se, assim, que o supervisor pedagógico é agente fundamental na formação continuada que promova usos críticos e conscientes das metodologias baseadas em uma aprendizagem ativa. Trata-se de sujeito capaz de articular teoria e prática, pensando a formação no sentido de verdadeira práxis. Acredita-se, pois, que as ações de formação eventualmente levadas a cabo pela supervisão se apresentam como essenciais no intuito de qualificar o processo de ensino-aprendizagem à luz das discussões sobre metodologias baseadas em uma aprendizagem ativa.

4 METODOLOGIA

Este capítulo apresenta os aspectos metodológicos do estudo. Assim, serão discutidos elementos como questão de pesquisa, objetivos – geral e específicos, além da abordagem e concepções metodológicas que subjazem às escolhas feitas e empreendidas nesta investigação.

4.1 Problema de pesquisa

De que forma a supervisão pedagógica dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio pode contribuir para a formação docente em metodologias baseadas na aprendizagem ativa?

4.2 Objetivos

4.2.1 Objetivo Geral

Analisar a contribuição da supervisão pedagógica em duas escolas da Rede Estadual dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio de um município do Sul de Minas Gerais para a formação docente, com vistas ao uso efetivo e significativo das metodologias baseadas na aprendizagem ativa.

4.2.2 Objetivos específicos

- Compreender como acontecem as formações continuadas nas escolas da rede estadual de Minas Gerais;
- Descrever as metodologias baseadas na aprendizagem ativa, à luz do conceito de aprendiz ativo;
- Discutir o papel e a importância do supervisor pedagógico no processo de formação docente;
- Examinar as percepções dos professores e supervisores pedagógicos das duas escolas da rede estadual do município estudado quanto às metodologias baseadas na aprendizagem ativa;

- Propor material formativo a partir das necessidades dos professores, para auxiliar os supervisores pedagógicos no que diz respeito à formação docente para o uso efetivo e significativo das metodologias baseadas na aprendizagem ativa.

4.3 Abordagem e concepções metodológicas

Segundo Minayo (1993, p. 23), a pesquisa é considerada como uma “atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade, fazendo uma combinação entre teoria e dados”. Nesse sentido, Gil (1991) complementa que a pesquisa tem como premissa buscar respostas para os problemas por meio de procedimentos científicos.

Com abordagem exploratória a pesquisa está estruturada em revisão de literatura, com análise dos dados obtidos em busca de uma maior compreensão sobre o problema investigado. Segundo Gil (1991), este tipo de pesquisa permite o desenvolvimento de um percurso que estimule a compreensão do fenômeno estudado.

A pesquisa qualitativa segundo Minayo (1994, p. 21) trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

4.4 Procedimentos metodológicos

Seguindo os procedimentos éticos na ciência, inicialmente o projeto desta investigação foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COEP) da UFLA. Salienta-se que o projeto foi aprovado mediante parecer consubstanciado do COEP nº. 6.468.437.

A pesquisa foi realizada por meio de abordagem qualitativa, uma vez que se buscou descrever e compreender um fenômeno em profundidade, analisando o não quantificável.

A investigação pode ser entendida, ainda, como um estudo de caso, de modo que após a coleta de dados, é realizada uma descrição aprofundada do fenômeno estudado, o que, segundo Gil (2008), permite o seu amplo e detalhado conhecimento.

Quanto aos procedimentos metodológicos, foram realizadas, inicialmente, análises documentais, bem como consultas a sites e outras informações virtualmente disponíveis, a fim de mapear as ações de formação do estado de Minas Gerais e identificar a presença das metodologias baseadas em aprendizagem ativa nas ementas dos cursos ofertados pela rede

nos anos de 2023 e 2024. De modo mais específico, serão analisadas duas importantes ações de formação do estado, quais sejam: o Módulo II e a Escola de Formação.

A Escola de Formação foi analisada por meio de consulta direta ao site <[Escola de Formação](#)>. Na busca por cursos, foi pesquisado o termo “metodologias ativas” obtendo como resultado dois cursos, sendo o primeiro voltado para o ensino da matemática e o segundo explorando alguns tipos de metodologias ativas na prática. Já com as palavras-chave “métodos ativos de aprendizagem” e “aprendiz ativo” não foram encontrados resultados.

As reuniões de Módulo II, por sua vez, foram analisadas por meio da leitura de algumas atas das escolas denominadas de Escola A e B. Para conseguir acesso à documentação, foi solicitado, à gestão escolar das escolas pesquisadas, o registro de atas de Módulo II, delimitando-se a uma reunião por mês de forma aleatória, referente ao ano de 2024, para uma amostragem diversa e mapeamento de temas e assuntos recorrentes nos encontros.

Concomitantemente, foi realizada uma revisão bibliográfica para discutir a noção de aprendizagem ativa, vinculando-a à utilização de metodologias ativas no processo de ensino aprendizagem visando galgar os degraus necessários para se construir inovações pedagógicas.

Também foi feita uma revisão bibliográfica, juntamente das análises documentais, para verificar a evolução histórica do perfil do supervisor pedagógico, além do papel desse profissional na prática da formação docente, confrontando a literatura com a legislação vigente do estado de Minas Gerais.

Posteriormente, foi aplicada uma entrevista semiestruturada, com a diretora de ensino da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, responsável pela Escola de Formação, conforme Apêndice A, a fim de conhecer o histórico dessa unidade, as ações desenvolvidas, a metodologia dos cursos. O convite para a entrevista foi encaminhado por meio de correio eletrônico e o agendamento feito via telefone. A entrevista aconteceu em formato remoto pela plataforma *Google Meet*.

Em seguida, ocorreu a aplicação de questionário voltado aos docentes da rede estadual de um município no interior de Minas Gerais, conforme Apêndice B, que atuam na etapa do Ensino Fundamental, Anos Finais, e Ensino Médio, buscando conhecer o que pensam sobre a formação continuada, suas percepções sobre as metodologias baseadas na aprendizagem ativa e se esse tema já foi abordado nas formações continuadas oferecidas pelo estado e pela supervisão pedagógica. O questionário, previamente elaborado por meio

do *Google* Formulários, foi disponibilizado à direção das escolas analisadas e solicitado o seu compartilhamento nos veículos de comunicação com a toda a equipe. Foram enviados, assim, convites para um total de 65 docentes, considerando os profissionais efetivos e convocados, que se encontravam em exercício no ano letivo de 2024. Ao total, foram obtidas 31 respostas completas, as quais foram analisadas nesta pesquisa.

Após isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com supervisores da rede estadual do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio do mesmo município investigado, conforme Apêndice C, com intuito de reunir informações relativas à formação continuada recorrente dentro das escolas, enfatizando a temática principal deste projeto. Os cinco supervisores pertencentes às escolas investigadas foram convidados individualmente para participarem da pesquisa. Destes, quatro profissionais aceitaram participar.

Ao fim, por meio da confirmação da hipótese levantada quanto à existência de lacunas formativas, no tocante à temática das metodologias baseadas em aprendizagem ativa, foi construído um material didático como produto educacional, conforme Apêndice D, para utilização em momentos de formação continuada por parte dos supervisores pedagógicos como resultado direto da investigação.

5 ANÁLISE DOS DADOS QUANTO AO PROCESSO DE FORMAÇÃO EM CONTEXTO E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo aborda as análises realizadas quanto ao processo de formação contínua dos professores dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio das escolas estaduais do município investigado, as ementas dos cursos ofertados pela Escola de Formação da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais nos anos de 2023 e 2024, assim como exploração dos dados obtidos por meio dos questionários e entrevistas aplicados aos participantes da pesquisa.

5.1 Formação continuada dentro da escola

Os professores da rede estadual de Minas Gerais, detentores de um cargo, devem cumprir uma jornada de vinte e quatro horas semanais, conforme a Lei n.º 20.592, de 28 de dezembro de 2012, o ofício circular n.º 2663, de 13 de setembro de 2016. Dessa carga horária, dezesseis horas são cumpridas na regência de aulas de seu conteúdo e as oito horas restantes destinadas a atividades extraclasse, sendo quatro horas em local a ser escolhido pelo próprio professor e quatro horas na própria escola ou em local definido pela direção, incluídas nas horas de atividades extraclasse ações de formação e capacitação em serviço além de atividades de planejamento, avaliação, reuniões e demais atribuições do cargo que não configuram exercício da docência.

5.2 Oferta de formação continuada pela rede de ensino: a Escola de Formação

Neste tópico foram analisadas as ementas da grade de cursos oferecidos pela Escola de Formação em seu ambiente virtual de aprendizagem nos anos de 2023 e 2024, que compõem o período de realização da presente pesquisa, com vistas à identificação de percursos formativos atrelados ao uso de métodos de aprendizagem ativa.

A Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais, instituída no ano de 2011 e pertencente a estrutura organizacional da Secretaria de Estado de Educação deste mesmo estado, foi criada com finalidade ofertar e coordenar os programas de formação e desenvolvimento dos profissionais da educação.

O termo “metodologias ativas” aparece no curso “Geogebra: uma ferramenta para as metodologias ativas”. Em caráter autoinstrucional, o curso com carga horária de 20

horas propõe contribuir para a prática docente por meio do trabalho com o *software* para estudo de conteúdos matemáticos, como, por exemplo, geometria, álgebra e probabilidade.

Diante de tais dados é possível identificar que o curso objetiva a apresentação de possibilidades pedagógicas para o ensino da matemática e a instrução de trabalho com o *software*, o que demanda a necessidade de recursos digitais disponíveis na escola para trabalho com os educandos.

Há disponível um curso denominado “Na prática a metodologia é ativa” com carga horária de 20 horas na modalidade a distância, cuja ementa salienta a pretensão de explorar as metodologias ativas e como essas podem enriquecer a prática docente, levando o professor à reflexão sobre suas práticas, fundamentados nos métodos ativos entendendo-os como essenciais para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem.

Seus Módulos são constituídos por vídeos, *slides*, *podcast* e métodos de aprendizagem ativa por meio de escrita criativa e colaborativa, oficina de escrita, construção de história em quadrinhos e estudo de caso.

À vista da dinâmica do curso, é possível observar que não há apenas conceitos teóricos voltados para o trabalho com os métodos ativos de aprendizagem, mas também ações práticas para implementação na sala de aula, o que contribui para ressignificação da prática docente.

O curso “Tecnologia e Inovação”, com duração de 30 horas é voltado para professores que atuam no Ensino Médio da rede estadual de Minas Gerais, por se tratar de um componente curricular que integra a matriz do Ensino Médio.

Com proposta de trabalho na disciplina com tecnologias digitais, cultura e letramento digital e pensamento computacional, a fundamentação em metodologias ativas é citada como elemento integrante do curso para auxiliar o trabalho com o componente.

Ao analisar a ementa, infere-se que o curso sugere a utilização das metodologias ativas para trabalhar os temas propostos na disciplina, contudo, está limitado à fundamentação do conceito de métodos ativos.

O termo “metodologias ativas” aparece também na trilha formativa do programa de reforço escolar proposto pelo governo estadual, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática com carga horária de 20 horas para cada componente. O referido curso prevê a formação de professores para atuação no programa com objetivo de consolidar as habilidades em defasagem dos estudantes com baixo rendimento persistente após as ações de intervenções pedagógicas praticadas pela escola.

A ementa do curso propõe instruir a realização de um planejamento didático com metodologias ativas, a fim de propiciar ao estudante tempo e espaços diversos para a aprendizagem.

Diante da observação de tal proposta de curso, fica evidenciada a sugestão de trabalho com metodologias ativas, no entanto, estas não estão descritas de forma prática em seu conteúdo programático, o que pode comprometer a ampliação do repertório didático do professor para sua utilização.

A respeito da oferta de cursos pela Escola de Formação que contemplam as metodologias ativas, fica evidente que o termo “metodologias ativas” é abordado em algumas propostas formativas da instituição.

Perante as opções de cursos disponíveis para inscrição no menu da Escola de Formação, pode-se perceber que a abordagem de métodos de aprendizagem ativa ainda é sucinto. Durante a análise das ementas, estavam disponíveis quarenta cursos sendo que o termo “metodologias ativas” foi citado em apenas quatro deles.

O próximo tópico apresenta a análise da entrevista com a diretora da Coordenadoria de Ensino da Escola de Formação, responsável pelos cursos ofertados no ambiente de aprendizagem a fim de aprofundar as análises.

5.3 A visão da coordenadoria de ensino da escola de formação

Na entrevista concedida pela diretora da Coordenadoria de Ensino da Escola de Formação da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais foram coletados dados relevantes quanto à implementação dos processos formativos para os profissionais de educação da rede.

Inicialmente, a diretora esclareceu que é servidora estável desde o ano de 2005 e entrou na Escola de Formação no ano de 2018, sendo responsável pela coordenação dos professores desse órgão e demais membros da equipe e que, ainda, responde pela parte pedagógica das formações ofertadas.

A diretora afirma que a Escola de Formação foi construída no ano de 2011, atendendo a uma proposta do governo federal que orientou os estados a criarem seus espaços formativos. Assim, por meio da Lei Delegada nº. 180 de 01/01/2011 que dispõe sobre a organização e estrutura da Administração Pública do Poder Executivo do Estado, criou-se a Escola de Formação para implementar os processos formativos em uma unidade

centralizada de onde partiriam todas os cursos ofertados mediante solicitação do órgão demandante tanto na modalidade presencial quanto semipresencial ou a distância.

Primeiramente, com a denominação de Magistra a instituição atuava de forma mais independente e ofertava os seus cursos em parceria com instituições de ensino superior, responsáveis pela elaboração do material do curso. Posteriormente no ano de 2016 passou a integrar a Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica e deu continuidade à oferta de cursos estruturados nesse formato.

Hoje em dia, a Escola de Formação está passando por novas transformações no que se refere aos recursos humanos e material didático, e passará a contar com equipe pedagógica própria para fazer as formações. Dessa forma, a oferta de cursos será dada por profissionais da própria rede.

De acordo com a entrevistada, a temática dos cursos é definida mediante pesquisas realizadas com os docentes que pertencem ao quadro de servidores da rede quanto às suas necessidades. Além disso, realizam análises nos resultados das avaliações externas a fim de que os gargalos possam ser identificados e sejam estruturados cursos para formação de professores que levem à superação de tais obstáculos e ainda são elaborados cursos de formação para preparar a equipe pedagógica para implementação de projetos criados pela secretaria.

Diante dos dados é observável que há valorização da opinião dos docentes nas temáticas dos cursos a serem ofertados pela Escola de Formação, o que contribui positivamente para o sucesso das formações.

Quando indagada se dentro do portfólio de cursos há algum específico voltado para a temática metodologias ativas a diretora explica:

A gente tem um curso, uma formação sobre metodologias ativas, só que no momento ele não está no ar porque a gente vai colocando os diversos cursos de acordo com a demanda. Esse curso rodou no ano de 2018/2019, a gente até precisa atualizar voltar ele pra rede. A gente sempre fala de metodologias ativas em todos os nossos cursos e sempre trabalha com metodologias ativas dentro dos cursos trazendo como exemplo, mas específico de metodologias ativas não está no ar no momento (Diretora da coordenadoria de ensino da Escola de Formação de Minas Gerais).

Mediante a declaração da entrevistada, observamos que houve essa interrupção na oferta do curso. Como se trata de uma rede com profissionais estáveis e não estáveis, aqueles que não estavam atuando na rede no período indicado pela diretora da coordenadoria de ensino da Escola de Formação não tiveram acesso ao curso voltado para

as metodologias ativas. Sem a devida formação torna-se inviável sua aplicabilidade na prática pedagógica.

A partir das declarações da diretora, a pesquisadora questionou se os cursos possuem um tempo específico para ficarem disponíveis e em caso positivo se há renovação desse prazo. A diretora se manifestou dizendo que os cursos vão sendo alterados de acordo com a demanda, pois se trata de um público enorme e um grande número de acessos. A cada oferta de cursos são abertas de cinco a dez mil vagas, distribuídas em várias turmas. Os cursos geralmente são atualizados por meio de um guia que fica disponível na plataforma e quando há queda na procura de determinados cursos, estes são substituídos por outros.

Essas informações revelam que em determinado momento se os professores deixam de procurar um determinado curso esse então é substituído. Tal ação limita a participação de professores nos cursos suspensos que envolvem metodologias ativas, contribuindo para o surgimento de lacunas formativas no tema ora citado.

Como afirmam Borges e Alencar (2014), o ensino por meio das metodologias ativas desperta maior interesse dos educandos por despertar sua curiosidade. Posto isso, é preciso pensar na formação contínua de professores que levem à ressignificação de sua prática pedagógica, que não se limite apenas a uma pedagogia transmissiva, mas leve à utilização de métodos que coloquem o estudante na centralidade do processo, uma temática de necessidade constante nos espaços formativos de professores.

Quanto à importância da formação continuada em metodologias ativas a entrevistada afirma que são muito importantes e até necessárias, já que se trata de uma geração em que os estudantes possuem informação de fácil acesso como a internet por meio do uso do celular. Logo, as metodologias puramente tradicionais não são capazes de chamar sua atenção. A diretora acrescenta ainda que os estudantes possuem maneiras diferentes de aprender, o que aponta para necessidade de estratégias diferenciadas, conforme enfatizado em sua fala: “quando eu trago metodologias diferenciadas eu trabalho com campos diversos e atendo à diversidade que a gente tem em sala de aula” (Diretora da coordenação de ensino da Escola de Formação de Minas Gerais).

O relato da diretora da Escola de Formação evidencia o reconhecimento de que as metodologias voltadas para a aprendizagem ativa são essenciais no atendimento à heterogeneidade existente nas salas de aula, em um contexto educacional atual permeado por tecnologias digitais e estímulos constantes.

No que se refere à definição da estrutura curricular dos cursos ofertados a diretora afirmou que essa tarefa é realizada pelo seu grupo de trabalho, buscando sempre alinhar a proposta dos cursos por necessidade da rede ou de algum demandante externo ao currículo referência do estado, o qual também foi elaborado pela sua equipe e deve ser seguido como documento norteador.

Diante dos dados percebe-se que os cursos são estruturados em consonância com o Currículo de Referência de Minas Gerais, no entanto, quanto à sua estrutura didática não há evidências de uma formação em que haja participação ativa do professor, sendo o conteúdo transmitido por meio de conceitos teóricos de leitura e vídeos.

Mediante as afirmações da entrevistada, a pesquisadora questionou se tais cursos citados como demanda externa são abertos ao público em geral ou se há alguma restrição. A diretora informou que os demandantes externos são instituições parceiras do estado, como, por exemplo, a União Nacional dos Dirigente Municipais de Educação – UNDIME. Assim, esses cursos são destinados aos professores das redes municipais de ensino, mas nada impede que outros professores de outras redes se inscrevam por serem cursos abertos. Há também um curso de habilidades socioemocionais em parceria com o Instituto Península, que são liberados para acesso de quaisquer interessados.

Os responsáveis pela produção do material, seja demanda interna ou externa, são os profissionais da Escola de Formação, composta por equipe pedagógica e equipe de *design* que a partir da temática do curso estrutura-o em formato a distância com as adaptações necessárias no que concerne ao currículo de referência, de acordo com as informações fornecidas pela entrevistada.

Por meio de tais informações nota-se que embora sejam profissionais da educação que elaboram tais materiais formativos, não há uma relação dialógica com os professores atuantes na rede quanto às suas necessidades de recursos didáticos. Como citado por Nóvoa (1992, p.16) “a formação deve passar por processos de investigação diretamente articulados com as práticas educativas”.

Ao questionar se os cursos contam com algum tipo de tutoria ou suporte ao docente, a diretora da instituição informou que a maioria dos cursos são autoinstrucionais. Dentro de cada um dos cursos há o suporte e um “fale conosco” com perguntas e orientações que são respondidas pela equipe técnica ou pedagógica da plataforma de aprendizagem. Esclareceu, ainda, que há pouca oferta de cursos tutorados por demandarem maior atenção e abertura de menor número de vagas para que possam ser conduzidas por um tutor. Por se tratar de uma rede muito grande, opta-se prioritariamente por cursos que

podem ser realizados com autonomia pelos inscritos. Citou como exemplo de cursos tutorados, a trilha formativa de um projeto denominado “Transformar”, o qual era ofertado para turmas de no máximo quarenta estudantes com suporte de tutores e inclusive encontros virtuais realizados via *Google Meet*.

Quanto aos critérios e requisitos para ingressar nos cursos a entrevistada esclareceu que, caso o curso seja destinado exclusivamente aos profissionais da rede, a exigência é ter o e-mail institucional já que por meio desse é possível fazer o controle dos inscritos. No entanto, se for um curso aberto qualquer interessado pode se inscrever colocando seus dados pessoais sendo que o deferimento se dará por ordem de inscrição até o limite de vagas ofertadas.

No questionamento quanto ao nível de procura dos cursos ofertados a diretora afirma que geralmente é alto, porém, há cursos que são mais procurados e outros que são menos. Conforme já dito anteriormente, um determinado curso, após um tempo no ar com significativa queda na procura, é substituído. Relata, ainda, ter problemas com relação à EaD, no que diz respeito à continuidade da formação. Há pessoas que iniciam o curso e desistem no decorrer do tempo.

Os dados revelam a perspectiva da diretoria de ensino com relação aos percursos formativos na modalidade a distância, como pouco engajamento dos docentes na realização do curso. Tal afirmação deve levar a Escola de Formação à reflexão quanto à estruturação e execução dos cursos disponibilizados, já que a educação a distância, nos dias de hoje, elimina as barreiras geográficas e assume um papel de facilitador dos processos formativos. Ademais, por meio da EaD é possível a flexibilização da carga horária de estudo conforme a necessidade e disponibilidade do profissional.

De acordo com Veloso e Mill (2019, p. 60) “a EaD se mostra como elemento estratégico quando da democratização e interiorização da oferta educacional”.

Ainda segundo os referidos autores “políticas públicas têm surgido com vistas a explorar a possibilidade de uma educação cujos sujeitos se encontram separados no tempo e no espaço”. (Veloso; Mill, 2019, p.60)

A pesquisadora questiona a entrevistada quanto ao número de profissionais já beneficiados pela Escola de Formação. A entrevistada, por sua vez, afirma não ter de imediato essa informação, necessitando solicitar de sua equipe esses dados, mas faz uma previsão de que em média cinquenta por cento dos profissionais já tenham realizados cursos oferecidos pela instituição.

Quanto à adesão dos profissionais na realização dos cursos nas modalidades presencial e a distância, a diretora esclareceu que presencialmente há uma melhor adesão; os cursos presenciais são sempre com salas lotadas. No entanto, não conseguem atender todo o público em formato presencial, por isso precisam da EaD. Durante o cenário pandêmico as formações presenciais foram suspensas, o que está sendo retomado gradualmente nesse momento. A diretora salienta que as formações presenciais são mais procuradas pelo fato de contar com um professor que está disponível para conversar e tirar as dúvidas; o que não acontece na modalidade a distância, em que o cursista se torna mais distante, deixando suas atividades sempre para um momento mais oportuno. Isso muitas vezes resulta no abandono da rotina de estudos.

A partir dos dados observa-se mais uma vez que a diretora da Escola de Formação afirma ter maior adesão nos cursos presenciais, porém, relatou, durante a entrevista, não ter espaço suficiente para atendimento aos interessados nessa modalidade. Nesse sentido, a oferta da EaD carece de maior atenção para ampliar o número de contemplados pelas formações e despertar nos docentes o interesse pelos cursos ofertados remotamente, evitando o abandono e a desistência.

Para os casos de demanda superior à oferta de vagas, a entrevistada esclareceu que o atendimento se dá por ordem de inscrição atendendo aos primeiros inscritos. Ao formarem as primeiras turmas buscam abrir novas matrículas, na tentativa de não deixar ninguém sem ser atendido. A Escola de Formação busca sempre atender a todos os interessados, ampliando número de vagas e/ou turmas para que isso aconteça.

A pesquisadora levantou a questão de quais seriam os principais desafios encontrados na formação de professores na contemporaneidade e a diretora da Escola de Formação argumenta que é a falta de tempo para se formar. Geralmente, os docentes trabalham em múltiplas jornadas, limitando a disponibilidade de horário para se formar. Nessa perspectiva, ainda acrescenta: “a gente tenta organizar algumas questões de poder utilizar o Módulo II para os professores terem mais tempo para se formar, já que esse é o grande problema” (Diretora da coordenação de ensino da Escola de Formação de Minas Gerais).

As informações prestadas pela diretora evidenciam o papel relevante da formação continuada que acontece dentro das próprias escolas, onde é possível fazer a gestão do tempo dentro da carga horária de trabalho a fim de propiciar momentos formativos de reflexão e ressignificação de sua prática pedagógica.

Quanto ao papel e a importância da formação continuada, na visão da entrevistada é uma ação de extrema importância, pois a formação da universidade é muito diferente de quando o professor está atuando. Nesse sentido, tenta levar para as formações a prática do professor. Salienta ainda que é necessário estar sempre se atualizando, tendo em vista que as gerações mudam e com isso os estudantes trazem novas demandas.

Fato esse confirmado por Alves e Garcia (2002) que apontam a necessidade de se colocar nas formações de professores teorias, ideias e ações que vão ao encontro da realidade já que os sujeitos não são mais os mesmos, pois vivemos em um mundo globalizado e passamos por um momento de transformações em uma velocidade inapreensível.

Ao abrir espaço para a entrevistada acrescentar ou compartilhar alguma informação não contemplada na entrevista, ela informa quanto à necessidade de disseminação do trabalho da Escola de Formação que está sempre em busca de realizar um trabalho formativo, reforçando que também fazem a distribuição de materiais de suporte e apoio pedagógico aos docentes.

A entrevista concedida pela diretora da Coordenadoria de Ensino indica que os cursos ofertados estão sempre em busca de trabalhar questões voltadas para as metodologias ativas para contribuir para a prática docente. No entanto, conforme citado anteriormente quanto à análise realizada na plataforma dos cursos ofertados pela Escola de Formação nos anos de 2023 e 2024, que incidem no período de realização da pesquisa, foi identificada uma quantidade limitada de grades curriculares que abordassem métodos de aprendizagem ativa.

Na sequência, serão apresentados os encontros coletivos e os processos formativos dentro das escolas investigadas por meio de análise das atas fornecidas pela gestão escolar. Esses dados nos permitem compreender o desenvolvimento de tais atividades nas unidades analisadas.

5.4 A formação em contexto: análise das reuniões de Módulo II

Conforme análise do documento orientador quanto ao cumprimento da carga horária, qual seja, o ofício circular nº. 2663, de 13 de setembro de 2016, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais orienta e normatiza o cumprimento da carga horária de professores referente às atividades extraclasse nas escolas da rede estadual de Minas Gerais, dentre elas as reuniões de Módulo II. No documento citado, consta que as reuniões

são destinadas a temas pedagógicos, administrativos e institucionais de forma a atender ao Projeto Político Pedagógico da escola compreendendo ações de capacitação, formação continuada, avaliação e reuniões, bem como outras atividades específicas do cargo de docente.

Segundo o documento supracitado, cada escola, por meio do diretor escolar, tem a liberdade de organizar as atividades extraclasse no formato que melhor atender à sua equipe, desde que a carga horária seja cumprida de modo fidedigno ao que é proposto na legislação vigente, sendo de caráter obrigatório a participação nas reuniões de Módulo II.

Diante disso, tem-se que as escolas pesquisadas optaram pela realização de reuniões semanais com uma carga horária de duas horas. Estas, que acontecem sempre em um mesmo dia da semana em cada uma delas, respectivamente às segundas e quintas-feiras ao final do segundo turno de funcionamento da escola.

Para a análise documental das escolas analisadas, a pedido da pesquisadora, as escolas forneceram uma ata de cada mês do ano letivo de 2024, sendo escolhidas de forma aleatória pela gestão escolar. No estudo, a primeira escola será denominada de escola A e a segunda escola chamada de escola B.

Ao analisar os registros das atas de reuniões das escolas A e B, referentes ao Módulo II, com autorização da direção escolar de cada uma das unidades de ensino, nota-se que aparecem, de forma marcante, os assuntos de reuniões que tratam temas administrativos e de repasse de informações. Tem-se, portanto, muitas informações quanto às questões de quadro de horário, documentação e demais assuntos relacionados à organização do espaço escolar e, ainda, orientação com relação aos prazos, solicitação de preenchimento de documentos diversos, planilhas de acompanhamento, formulários, diário digital do professor e outros registros de cunho burocrático.

No entanto, as reuniões de Módulo II poderiam ser utilizadas pela supervisão pedagógica para a formação continuada dos professores, visando à sua qualificação. Segundo Alarcão e Tavares (2003), nos momentos de desenvolvimento profissional docente, a supervisão faz uma abordagem de apresentação aos profissionais de fontes materiais, recursos, conteúdos e estratégias possíveis de utilização nas práticas pedagógicas de sala de aula, para que haja a reflexão, qualificação, partilha e cooperação, com vistas à melhoria da qualidade da educação escolar.

Menciona-se, ainda nas atas de reunião dos Módulos da escola A, as leituras de memorandos, resoluções, ofícios e demais documentos expedidos pela Secretaria de Estado

de Educação de Minas Gerais, destinados às unidades escolares para divulgação e conhecimento da equipe pedagógica.

Já na escola B, a apresentação de tais documentos têm menor incidência. Geralmente a equipe gestora solicita alguma demanda e menciona que está fazendo tal solicitação devido a uma nova resolução ou memorando da SEE/MG.

No que se refere às questões de escrituração das escolas em questão, supervisores falam de prazos, relatam a existência dos programas da secretaria, solicitam a pontualidade no preenchimento de dados solicitados e a fidedignidade destes. Orientam, também, para que tudo seja registrado em conformidade com os documentos norteadores.

As atas relatam aliás, que a supervisão pedagógica das escolas A e B também repassa aos docentes algumas questões relativas às demandas solicitadas pela Superintendência Regional de Ensino, a qual a escola pertence, inclusive durante os monitoramentos pedagógicos feitos por esse órgão que ocorrem dentro da própria escola.

Cabe citar que o trabalho pedagógico deve embasar-se na legislação vigente, mas não deve se limitar a comunicados e repasses dessa legislação. Segundo Pesce (2009), as formações devem ocorrer em diálogo entre formando e formador, com base em suas demandas e pensando na sua realidade vivenciada dentro da escola.

É recorrente nas atas lavradas o pedido de dinamismo com relação às aulas dadas por parte da direção e supervisores das escolas investigadas, com orientações gerais e sugestões de estratégias de intervenção pedagógica e recuperação dos estudantes com notas abaixo da média bimestral ou de estudantes infrequentes.

Os registros analisados mostram que projetos e programas implementados pela secretaria são sempre repassados aos professores pela supervisão pedagógica. As anotações elucidam que os supervisores fazem o detalhamento sobre os procedimentos para realização das ações propostas e orientam os docentes quanto aos registros de comprovação a serem efetuados durante a execução do trabalho.

Com relação à formação continuada por meio dos cursos ofertados pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, ela aparece em alguns registros das duas escolas, em que os professores são orientados pela supervisão pedagógica a se inscreverem nos cursos disponibilizados aos profissionais por meio da Escola de Formação, ou ainda, cursos de formação ofertados por fontes externas indicadas pela própria regional de ensino ou Secretaria de Estado de Educação.

No entanto, são divulgadas informações tão somente sobre a abertura dos cursos de formação oferecidos pela secretaria por intermédio da Escola de Formação, não aparecendo, nos registros de ambas as escolas, apontamentos sobre os cursos indicados ou, ainda, exposição sobre as ementas relativas às demandas dos docentes.

O incentivo à formação docente deve ser uma prática permanente. Freitas (2001) reforça a importância de um constante processo de formação de professores a fim de que sejam rompidas barreiras como aquelas que obstaculizam mudanças ou inovações. O objetivo da formação continuada, pois, consiste na busca de uma nova práxis educativa para uma educação emancipadora.

O encorajamento para a participação dos professores em cursos de formação continuada é uma ação imprescindível para motivação quanto ao aperfeiçoamento profissional, contudo, a simples indicação de cursos disponíveis não é suficiente. É preciso ir além disso, pois faz-se necessário mostrar a proposta e levar os docentes à reflexão das inúmeras possibilidades que as formações podem trazer para a sua prática pedagógica.

Além do mais, os encontros de formação continuada não se limitam apenas aos cursos, uma vez que devem ser destinados também a momentos de compartilhamento das experiências entre os pares que, segundo Nóvoa (1992), proporcionam momentos reflexivos e que enriquecem o fazer docente.

Em alguns registros da escola A, ficam evidenciadas as análises dos resultados da escola feitas durante os encontros quanto às avaliações externas e aos índices educacionais, por meio das plataformas e cadernos disponibilizados pelo próprio sistema de avaliação, contendo os níveis de proficiência e padrão de desempenho das turmas avaliadas. Nas falas são citadas as lacunas de aprendizagem dos estudantes e o baixo desempenho nos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática.

Os resultados das avaliações externas que são apresentados nos encontros da escola A ressaltam apenas os apontamentos feitos pela supervisão quanto ao aproveitamento insuficiente dos estudantes. Não ficam evidenciados, nos registros, discussões quanto às estratégias de intervenção e utilização de métodos capazes de elevar os indicadores educacionais. Nos documentos examinados, sugere-se apenas a utilização de uma matriz de referência com as habilidades a serem trabalhadas pelos docentes para as avaliações sistêmicas do próximo ano.

Nas falas dos professores da escola A que estão registradas em ata, aparecem questionamentos sobre a conduta e atitudes que devem ser adotadas com determinadas

turmas que apresentam problemas disciplinares e/ou de rendimento. Também aparecem medidas a serem adotadas pela gestão para solucionar tais situações colocadas, sob a alegação dos docentes de já terem realizado por reiteradas vezes a intervenção na turma a fim de reverter a situação.

Tais discussões são produtivas para a prática profissional. Na perspectiva de Gadotti (2005), os problemas e necessidades voltados à prática docente são eixos importantes para um trabalho contínuo e gradual, para que possam ser adquiridas condições para desenvolver com competência a função de lecionar.

Em registros esporádicos da escola A, foi trabalhada a temática de formação continuada dos docentes, abordando a necessidade de ressignificação da prática pedagógica para atendimento aos estudantes em face ao novo cenário educacional. Na oportunidade, foram citadas as metodologias ativas, dando como exemplo a sala de aula invertida e a técnica de instrução por pares, porém, o conteúdo foi apresentado apenas de forma teórica, não constando nos registros das atas momentos de ações práticas ou discussão dos métodos ativos de aprendizagem. Na escola B essa informação não fica elucidada nos documentos analisados.

De acordo com Alonso (2002), o supervisor pedagógico constitui-se na melhor indicação para executar o trabalho de formação nas escolas, pois na formação em contexto, os professores são levados à reflexão de sua própria prática educativa e dos resultados quantitativos e qualitativos, como forma de gerenciamento de ações e atitudes que podem ser transformadas.

Diante do exposto, torna-se evidente que, conforme os termos analisados, os encontros de Módulo II das referidas escolas demonstram prioridade para assuntos que versam sobre a organização e funcionamento da instituição, assim como o cumprimento dos prazos estipulados pela secretaria e demais questões administrativas. A parte destinada a questões pedagógicas contempla a divulgação de cursos da Escola de Formação, apresentação de resultados, orientações advindas de instâncias superiores, solicitação de mudança de paradigma e envolvimento da equipe nos programas e projetos escolares.

Dessa forma, podemos inferir que os encontros coletivos destinados à formação continuada dos professores ainda estão em segundo plano. A reflexão da prática pedagógica e as metodologias de ensino não aparecem de forma sistematizada nas escolas A e B, o que demonstra a urgência de mudança de perspectiva nos encontros, destinando-os para a ressignificação da prática pedagógica.

A seguir, será abordado o questionário aplicado, com tratamento dos dados que levam à compreensão da percepção dos docentes quanto às metodologias baseadas em uma aprendizagem ativa. Essas informações se somam às análises até então empreendidas nestas páginas.

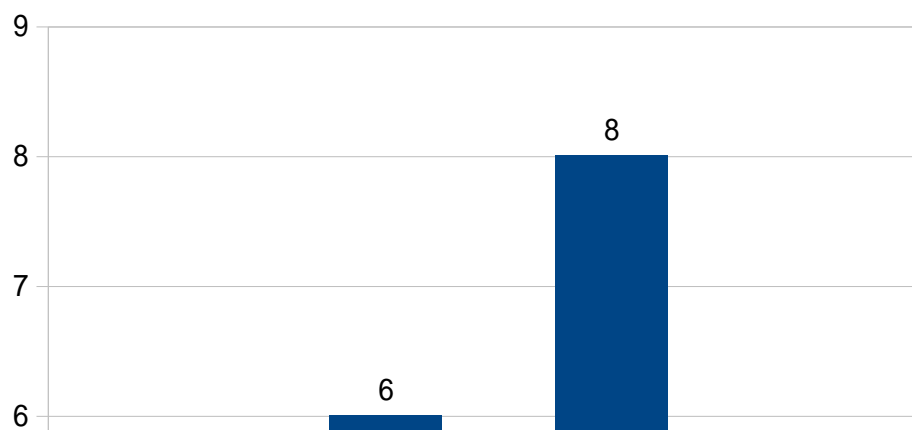
5.5 A percepção dos docentes quanto à aprendizagem ativa

Os participantes da pesquisa foram os professores atuantes nas escolas estaduais do município analisado que atendem estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, grupo composto por 31 profissionais conforme perfil descrito a seguir.

5.5.1 Perfil pessoal e profissional

Com relação à idade dos participantes da pesquisa, eles responderam conforme representado na Figura 2:

Figura 1 - Idade dos participantes



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

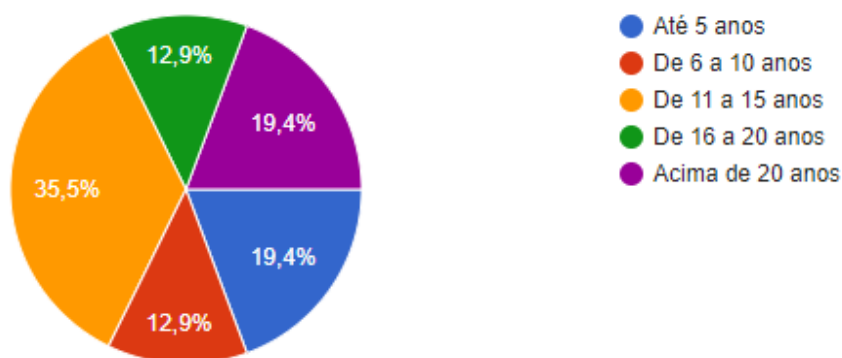
Pelos resultados, infere-se que a idade dos professores é variável, com maior incidência de idade na faixa etária de 36 a 40 anos, o que mostra que o grupo é constituído por profissionais de diferentes faixas etárias.

Com relação à escolarização, os respondentes da pesquisa, isto é 13 (41,9%), declaram possuir uma licenciatura; 11 (35,5%) afirmaram ser pós-graduados e 7 (22,5%) informaram ter dois ou mais cursos superiores.

Diante dos dados é possível observar que, referente à escolaridade, a maioria dos participantes possuem uma licenciatura, no entanto, outros graduados que assumem cargos de contratos temporários na função de professor, buscam licenciar-se para ampliar sua área de atuação na regência de aulas.

A figura a seguir apresenta o tempo de atuação dos profissionais na função de professor.

Figura 2 - Tempo na função de professor



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Os resultados revelam que maior parte dos professores 11 (35,5%) já está na função de professor entre 11 e 15 anos. Por outro lado, 6 (19,4%) dos participantes estão na docência há mais de 20 anos, seguidos de outros 6 (19,4%) que são novatos com até 5 anos de serviço. Por conseguinte, 4 (12,9%) atuam na regência de 16 a 20 anos acompanhados de 4 (12,9%) que atuam entre 6 a 10 anos no cargo. De maneira geral, pode-se dizer que se trata de um grupo experiente na função.

Com base nas evidências, de uma equipe visivelmente experiente, a formação continuada torna-se essencial para a construção de um novo perfil docente em resposta aos desafios de um novo contexto educativo, que requer métodos ativos de aprendizagem, com o estudante na centralidade do processo. Segundo Pimenta (2000), a formação inicial adquirida durante a graduação é insuficiente para atender a uma sociedade contemporânea, demandando a existência de um percurso formativo para que os docentes passem a atuar como mediadores e não apenas detentores do conhecimento.

5.5.2 Formação continuada e prática pedagógica

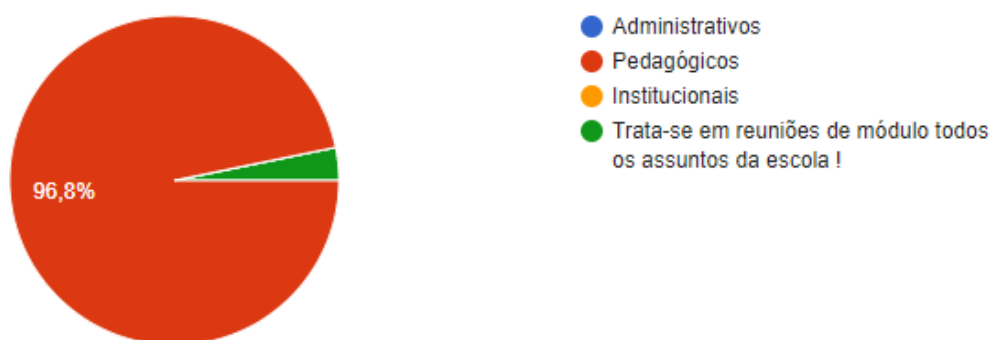
Para compreender o processo formativo dos profissionais, foi questionado aos professores quanto à ocorrência das reuniões de Módulo II que acontecem nas próprias escolas.

Os dados obtidos nos permitem observar que, enquanto 58,1% dos profissionais, o que corresponde a 18 participantes, afirmam acontecer semanalmente, outros 38,7%, que representam 12 professores, dizem acontecer os encontros quinzenalmente.

Estes resultados podem ser justificados por se tratar de duas escolas diferentes que compõem a pesquisa e a instituição escolar, de acordo com a Lei n.º 20.592 de 28 de dezembro de 2012, possui autonomia para organizar a formação continuada, desde que os docentes cumpram a carga horária exigida dentro do mês vigente.

A Figura 4 indica os assuntos abordados nas reuniões de Módulo II nas escolas pesquisadas.

Figura 3 - Assuntos abordados no Módulo II

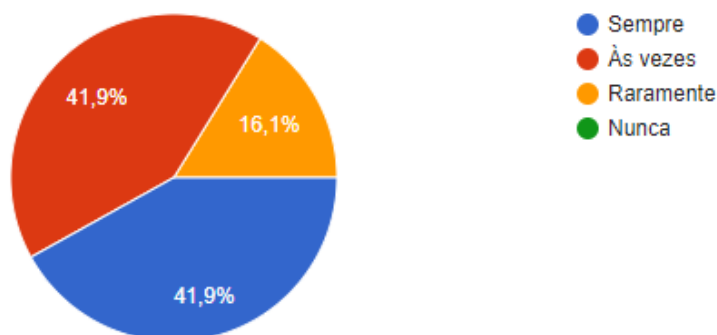


Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Percebe-se uma concordância entre os participantes da pesquisa, 30 docentes (96,8%) afirmam que as reuniões de Módulo II são destinadas aos assuntos pedagógicos. Um participante (3,2%) manifesta-se que nessas reuniões são tratados todos os assuntos da escola.

A Figura 5 apresenta os resultados quanto à existência de momentos formativos na escola que abordam métodos de ensino-aprendizagem.

Figura 4 - Formação com abordagem de métodos de ensino-aprendizagem



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Os resultados mostram que 41,9% dos professores, o que representa 13 sujeitos da pesquisa, julgam acontecer com frequência a abordagem dos métodos de ensino-aprendizagem. Por outro lado, outros 13 (41,9%) consideram que é um tema abordado somente de forma esporádica. Já 5 deles (16,1%) alegam que essa ação raramente acontece.

As reuniões de Módulo II são momentos propícios para a realização da formação em contexto. Os encontros focados em transmissão de conteúdos devem dar espaço a uma abordagem interativa conforme citado por Pimenta (2000), com temas que envolvem a prática pedagógica e a participação direta do docente.

Com relação aos resultados sobre a participação dos profissionais em cursos de formação continuada, 21 professores (67,7%) asseguram terem realizado de um a três cursos. Outros 5 (16,1%) afirmam terem participado de quatro a nove formações. Um docente, o que corresponde a 3,2%, informa ter realizado acima de nove percursos formativos e 4 (12,9%) dos profissionais garantem não ter participado de nenhum curso nesse período.

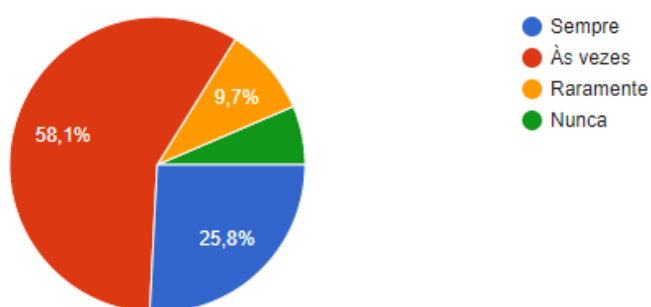
Os cursos de formação continuada são atribuições específicas do cargo docente, prevista na Lei n.º 20.592 de 28 de dezembro de 2012, para cumprimento de sua jornada de trabalho.

Os dados obtidos com relação à procura pelos cursos ofertados pela Escola de Formação indicam que 13 professores (41,9%) afirmam buscar às vezes esses cursos. Um percentual de 29% que representa 9 participantes, diz procurar assiduamente as formações, enquanto 6 docentes (19,4%) reiteram fazer isso raramente. Por fim, 3 deles (9,7%) alegam nunca ter realizado cursos dessa instituição.

Os resultados sinalizam que ainda há profissionais que não utilizam sistematicamente as possibilidades da Escola de Formação, na realização de formações ou acesso aos materiais dessa ferramenta de apoio à formação continuada e ressignificação da prática pedagógica dos profissionais do estado de Minas Gerais.

A Figura 6 evidencia a procura de cursos de formação continuada por iniciativa própria dos professores.

Figura 5 - Procura de cursos por iniciativa própria



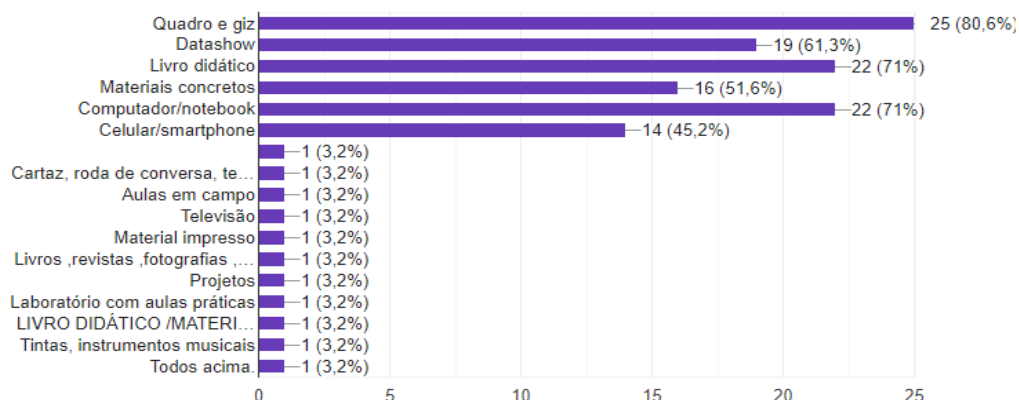
Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Os dados revelam que, quanto à procura de outros cursos de formação continuada buscado por iniciativa própria, para além da Escola de Formação, apenas 8 (25,8%) dos profissionais fazem isso. Sucessivamente, 18 (58,1%) afirmam que às vezes buscam tais cursos, seguidos por 3 (9,7%) que dizem fazer isso raramente. Outros 2 (6,5%) declaram nunca terem buscado por iniciativa própria um curso de formação continuada.

Sobre a formação continuada ofertada pela própria escola e/ou rede de ensino, vinte e um profissionais (67,7%) julgam como muito interessante e auxiliam a prática educativa. Já seis deles (19,4%) consideram como pouco interessante e não contribuem para o trabalho docente. Outros quatro professores (12,9%) responderam quanto à formação que acontece na própria escola, que contribui pouco com o trabalho diário docente e o que acontece na sala de aula cotidianamente é bastante divergente do que é visto nos cursos.

Avançando na discussão, a Figura 7 apresenta os recursos utilizados pelos professores em sala de aula para ministrarem suas aulas.

Figura 6 - Recursos utilizados na sala de aula



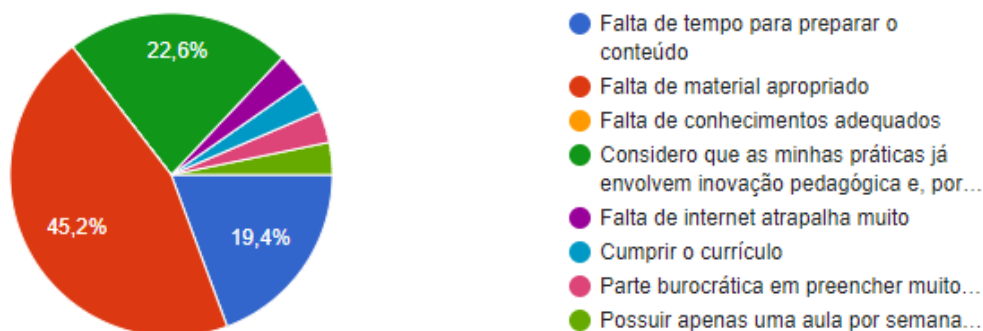
Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Pelos dados obtidos é perceptível que as ferramentas didático-pedagógicas mais utilizadas pelos docentes ainda são quadro e giz, citados por vinte e cinco participantes da pesquisa, o que representa um percentual de 80,6% das respostas obtidas. Seguidos de estratégias didáticas com a utilização de mídias digitais como computador e data show mencionados por vinte e dois integrantes da investigação, o que corresponde a 71%. Demais metodologias como pedagogia por projetos, aulas práticas e rodas de conversa foram citados por um professor que simboliza 3,2% dos participantes da pesquisa.

Mediante os resultados é perceptível a presença irrelevante de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem, citada por um professor apenas, o que sugere a falta de preparo docente para implementação de tais métodos em sala de aula.

Na Figura 8 podemos observar a questão que versa quanto à maior dificuldade do docente em inovar as práticas educativas em sala de aula.

Figura 7 - Dificuldade para inovar em sala de aula.



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Os resultados revelam que o maior entrave para a inovação na prática pedagógica está na falta de material apropriado para uso dos docentes, o que foi mencionado em 14 respostas, (45,2% dos participantes da pesquisa). Outras 7 respostas (22,6%) mostram a visão do professor que já considera suas práticas como inovadoras e, por esse motivo, não enxerga dificuldades quanto ao assunto. Com relação ao assunto abordado outros 6 integrantes da pesquisa (19,4%) alegam falta de tempo na preparação de conteúdos que levem à inovação. Por fim, quatro professores (12,8%) responderam respectivamente que a maior dificuldade para inovar está na falta de internet disponível para os professores na escola, necessidade de cumprimento do currículo, parte burocrática com inúmeras solicitações de preenchimento de dados e informações e a redução na carga horária de alguns conteúdos da formação geral básica para apenas uma aula semanal.

O conhecimento dos docentes com relação ao termo aprendizagem ativa e as diferentes formas de serem utilizadas em sala de aula podem ser observadas em algumas das respostas coletadas no questionário.

Aprendizagem ativa é uma abordagem educacional em que os estudantes participam ativamente do processo de aprendizagem através de atividades como debates, estudos de caso, projetos em grupo, simulações, entre outras, promovendo um aprendizado mais profundo e significativo (Professor 1).

A resposta obtida condiz com conceito de aprendizagem ativa elucidado por Barbosa e Moura (2013). Por meio do processo interativo o estudante é motivado a construir seu conhecimento. Bacich e Moran (2018) compartilham da mesma ideia, quando há diálogo sobre as atividades e a forma de realizá-las a aprendizagem torna-se mais significativa.

Aprendizagem ativa é quando o aluno aprende o que ensina (Professor 2).

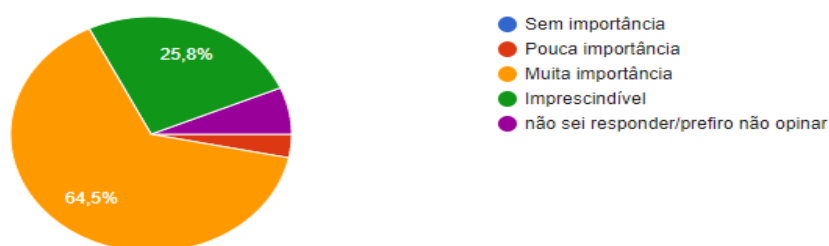
São aulas discursivas, onde espera-se que o professor ensine e o aluno aprenda (Professor 3).

A fala desses dois participantes evidencia que tais professores possuem visões superficiais do conceito de aprendizagem ativa, já que atribuem a essa metodologia o ensino por meio da transmissão do conhecimento pelo professor, o que não remete ao seu verdadeiro significado encontrado na literatura. Perante o arcabouço teórico construído,

Dewey (1979), Bacich e Moran (2018) e Rogers (1971) defendem que uma aprendizagem ativa se faz com a participação direta do estudante na construção do seu conhecimento.

A Figura 9 apresenta a visão dos professores quanto à relevância de uma aprendizagem ativa no processo educacional.

Figura 8 - Relevância da aprendizagem ativa no processo educativo



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Diante dos resultados obtidos podemos inferir que na percepção de oito docentes (25,8%) consideram a aprendizagem ativa imprescindível no processo educacional. Outros vinte (64,5%) julgaram como muito importante, seguidos de dois professores (6,5%) que não souberam responder ou preferiram não opinar e, por fim, um deles (3,2%) que considera como pouco importante.

A visão dos professores com relação aos motivos mais relevantes para a necessidade de uma formação continuada focada na aprendizagem ativa é revelada em algumas de suas falas conforme os trechos citados a seguir:

A formação continuada focada em aprendizagem ativa, portanto, não só melhora a qualidade do ensino, mas também capacita os educadores a enfrentar os desafios contemporâneos da educação de maneira eficaz e inovadora (Professor 1).

A formação continuada em aprendizagem ativa é crucial para engajar alunos, desenvolver habilidades essenciais, promover aprendizagem significativa, melhorar o desempenho acadêmico, fomentar a inovação pedagógica e preparar educadores para ambientes inclusivos e diversos. Essa abordagem não apenas beneficia os alunos, mas também capacita os educadores a serem mais eficazes na educação moderna (Professor 2).

Tais perspectivas apoiam-se nas teorias de Nóvoa (1992) e Freitas (2001) que consideram a formação continuada como um processo para o desenvolvimento profissional docente que perpassa os saberes técnicos em busca de uma educação emancipatória.

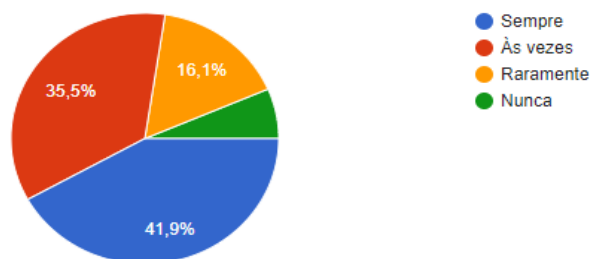
Com relação ao questionamento quanto à necessidade de formação continuada focada na aprendizagem ativa e os motivos para a abordagem de tal temática, os docentes consideram que se faz necessária essa ação devido à demanda de atender aos interesses dos

estudantes, promover o engajamento nos estudos, e motivá-los no processo de ensino-aprendizagem.

Os dados indicam a adesão dos docentes quanto à composição de uma trilha formativa voltada para a aprendizagem ativa a fim de que adquiram conhecimentos e saberes necessários para uma nova configuração profissional que coloque o estudante na centralidade do processo.

A Figura 10 mostra a frequência do termo metodologias ativas trabalhado pela supervisão pedagógica nos encontros de formação continuada promovidos pela escola, se é assunto recorrente nas reuniões de Módulo II de forma a contribuir com a prática docente.

Figura 9 - Frequência do termo metodologias ativas no Módulo II



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

À vista dos resultados podemos inferir que, o trabalho voltado para as metodologias ativas nos encontros formativos para o desenvolvimento da prática profissional docente ainda está em processo de efetivação nas escolas analisadas, haja vista que, 41,9% dos participantes, que representa 13 docentes, disseram que este assunto sempre é trabalhado nas reuniões. Outros 11 professores (35,5%) relataram que isso acontece de forma esporádica, seguidos de 5 (16,1%) que afirmam acontecer raramente. Por fim, 6,5%, ou seja, dois docentes que participaram da pesquisa disseram que o tema nunca foi abordado nas reuniões da escola.

Na indagação “caso já façam parte de sua prática pedagógica, quais métodos de aprendizagem ativa os docentes estão familiarizados?” foram obtidas 25 respostas, com maior incidência nas práticas de sala de aula invertida e aprendizagem baseada em projetos.

Os dados apontam que nem todos os docentes estão familiarizados com tais metodologias em sala de aula e, dentre os que conhecem, há um restrito repertório quanto aos métodos de aprendizagem ativa existente que podem ser utilizados.

Os participantes que nunca utilizaram as metodologias de aprendizagem ativa foram questionados sobre o porquê de tal fato e dentre as devolutivas alguns responderam tentar introduzir e um dos docentes respondeu não possuir conhecimento sobre o assunto.

Em face de tais resultados, podemos observar que os profissionais das escolas pesquisadas carecem de formação continuada para o uso de metodologias de aprendizagem ativa em sala de aula. Para ressignificação de sua prática docente necessitam de embasamento sobre o tema, de forma que se sintam seguros e preparados para adoção de tais métodos em seu exercício profissional.

Quanto aos benefícios agregados aos estudantes na utilização de metodologias baseadas em uma aprendizagem ativa durante o processo de ensino-aprendizagem, os docentes asseguraram que esse formato de educação pode levar o estudante a ter mais interesse pelos estudos e envolvimento nas tarefas, desenvolvimento de habilidades como criatividade, autoconfiança e autonomia. Além do mais, os estudantes podem compreender com mais facilidade o conteúdo trabalhado.

Assim, os dados coletados e analisados corroboram para a comprovação da hipótese de que há uma lacuna formativa para os profissionais que atuam na docência quanto à utilização dos métodos de aprendizagem ativa.

A seguir serão analisados os dados coletados quanto ao processo de formação continuada nas escolas pesquisadas, conduzidos pela supervisão pedagógica.

5.6 O conhecimento sobre os métodos baseados em uma aprendizagem ativa e atuação dos supervisores pedagógicos na formação continuada

Nas entrevistas realizadas com os supervisores pedagógicos das escolas de anos finais do ensino fundamental e ensino médio da rede estadual de ensino do município investigado foram coletados dados que apontam a compreensão dessas profissionais quanto aos métodos de aprendizagem ativa e sua abordagem nas formações continuadas ofertadas pela supervisão dentro das escolas nas reuniões de Módulo II. Na subseção a seguir, serão discutidos esses dados à luz do referencial teórico da pesquisa.

5.6.1 Perfil dos profissionais

A primeira entrevistada, que será denominada de Supervisora A, possui formação em Pedagogia, pós-graduação em supervisão e inspeção escolar. Atua no cargo de supervisão na rede estadual de ensino há doze anos, no entanto, é também professora da rede municipal completando neste ano de 2024, 25 anos de exercício da docência.

A segunda participante, nomeada como Supervisora B, concluiu sua primeira graduação em Química, no ano de 2011. Posteriormente licenciou-se em Matemática e Pedagogia. Desde então vem atuando na regência e, no ano de 2024, assumiu sua primeira experiência no cargo de supervisão pedagógica.

O terceiro entrevistado, Supervisor C, graduou-se em Geografia e possui especialização em supervisão escolar. Atua como docente há mais de dez anos em escolas de ensino fundamental anos finais e ensino médio e como supervisor pedagógico, está no cargo desde 2021.

A quarta participante, chamada de Supervisora D, possui Pedagogia e iniciou sua carreira na área educacional em 2023 como supervisora pedagógica. Antes disso era servidora pública com contrato temporário, lotada na secretaria de assistência social.

5.6.2 Papel e importância dos supervisores pedagógicos no processo de formação docente

Quando questionados como enxergam o papel da supervisão pedagógica na formação continuada, a Supervisora A respondeu poder contribuir para a prática pedagógica do professor, acreditando ser uma profissional de suma importância na escola, atuando como elo e suporte dos demais atores da área pedagógica. A supervisora B, por sua vez, disse que, após sua experiência no cargo, mudou a visão com relação ao papel do supervisor. Afirmou, ainda, que o supervisor está em todas as áreas da escola, auxiliando na gestão, no acompanhamento pedagógico e na formação dos professores. Nessa perspectiva, acrescenta: “eu acho que os supervisores fazem mágica” (Supervisora B). O Supervisor C salientou que a supervisão pedagógica é uma peça crucial para o bom andamento da escola. Em todas as ações é notável a sua contribuição de alguma forma, inclusive na formação docente. Já a Supervisora D relatou que acredita ser o supervisor pedagógico o principal responsável por conduzir o corpo docente em todos os momentos de execução do seu trabalho.

Em face aos dados obtidos observa-se a prevalência da figura multidimensional do supervisor pedagógico, que está presente e atuante em todos os ambientes da escola e não somente na formação continuada dos professores. No entanto Placco (2006, p. 57) evidencia que: “uma função fundamental do coordenador pedagógico é cuidar da formação e do desenvolvimento profissional dos professores”.

Os entrevistados foram questionados quanto à responsabilidade de preparação das reuniões de Módulo II em suas escolas e, por unanimidade, todos os participantes da pesquisa, ou seja, os quatro supervisores pedagógicos afirmaram ser os responsáveis por essas reuniões em suas respectivas escolas.

Essa informação revela que o supervisor já se encontra inserido no contexto das reuniões que acontecem podendo se tornar o agente fomentador de propostas formativas nos espaços escolares, ação defendida por Alonso (2002) quanto à importância da formação em contexto auxiliando o docente na compreensão e análise do seu próprio trabalho à luz dos resultados obtidos.

A pesquisadora interrogou cada um dos participantes sobre os assuntos abordados nos encontros de Módulo II. A supervisora A alegou que são os assuntos pedagógicos voltados para a aprendizagem dos estudantes e repasses de conteúdos de demanda da Superintendência Regional de Ensino – SRE e Secretaria de Estado de Educação – SEE. A Supervisora B afirmou abordar questões relacionadas ao desenvolvimento do estudante, seus resultados, principalmente em avaliações externas, e estratégias de intervenção para melhoria dos indicadores educacionais. O Supervisor C relatou que nas reuniões é feito um apanhado de todas demandas da escola na reunião de Módulo II. A pesquisadora então pediu para que o entrevistado exemplificasse que demandas seriam essas e o participante, por sua vez, esclareceu que são questões de planejamento didático, atribuições do professor, aprendizagem dos estudantes e projetos desenvolvidos pela escola. Já a Supervisora D esclareceu que nas reuniões a supervisão está sempre orientando os professores nas questões de aproveitamento e frequência dos estudantes, agindo na orientação para preenchimento de algum documento ou planilha, estudos de resoluções e memorandos.

Diante das respostas fica evidenciado que os assuntos comumente abordados nas reuniões não possuem cunho formativo, mesmo os participantes da pesquisa tendo reconhecido anteriormente a importância do supervisor pedagógico na formação docente.

Isso contraria a literatura estudada como citado por Gadotti (2005), autor que afirma que os momentos formativos devem basear-se em atitudes como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação e revisão para reconstrução de sua prática.

Nessa perspectiva, Alarcão e Tavares (2003, p. 156) reiteram que “a supervisão não deve ser um mero campo de aplicação de saberes desenvolvidos noutros contextos”, o próprio cenário deve ser analisado e refletido em busca de melhoria da prática pedagógica.

Seguindo na análise, a próxima pergunta da entrevista direcionada aos supervisores foi com relação ao papel e a função da supervisão pedagógica nessas reuniões de Módulo II. As respostas são apresentadas a seguir:

A Supervisora A respondeu ter papel fundamental, afirmando que, além de repassar informações e orientações, tira dúvidas e, exerce a função de mediador de conflitos que surgem, demandando tempo e inteligência emocional. A Supervisora B respondeu: “papel principal, com certeza”. O Supervisor C alegou ser o supervisor pedagógico o condutor principal das reuniões que acontecem na escola, repassando assuntos pertinentes ao pedagógico e, por fim, a Supervisora D afirmou que a supervisão dirige as reuniões com as devidas orientações aos docentes de tópicos que são levados à discussão como, por exemplo, se o referido tópico é referente ao diário digital o supervisor explica como se procede com relação aos lançamentos.

Percebe-se pelas respostas obtidas que há um alto fluxo de demandas para o supervisor pedagógico durante as reuniões de Módulo II. De forma explícita, os participantes confirmam em alguma de suas falas que essas reuniões são, frequentemente, momentos de repasse de informações e discussões acerca de assuntos recorrentes da escola, com exceção da Supervisora B que, por sua vez, limitou-se a responder ao questionamento em poucas palavras, demonstrando desconforto em descrever o seu papel em tais reuniões, o que poderia ser justificado pelo fato de ser seu primeiro ano atuando enquanto supervisora pedagógica.

Nessa conjuntura, podemos refletir sobre a proposição de Alonso (2002), que sugere a redefinição do trabalho da supervisão, com atenção prioritária às questões voltadas para a prática pedagógica, mediante necessidade de mudança de paradigma perante o atual contexto e as novas demandas para a educação.

Quanto ao questionamento feito aos supervisores pedagógicos sobre momentos de formação continuada nas reuniões de Módulo II, solicitou-se que, em caso positivo, descrevessem os temas abordados. Assim, observa-se que:

Temos sim, tentamos dar dicas e motivar os professores. Não acontecem o quanto gostaríamos, trabalhar mais o pedagógico e a didática, o que não se efetiva porque muitas das vezes as demandas são gigantes como a resolução de conflitos que surgem nas relações entre alunos ou aluno-professor (Supervisora A).

Já a segunda supervisora questionou se “essa formação continuada é aquela que faz das áreas? Bom, eu acho que acontece na maioria das reuniões e quanto ao tema depende da demanda que a escola tá precisando que traz para a reunião” (Supervisora B).

O terceiro relatou: “sim acho que os momentos acontecem, quanto aos assuntos eles variam bastante e vai muito do que a superintendência de ensino e a secretaria de educação sugerem” (Supervisor C).

Na visão da quarta supervisora:

Acredito que toda reunião é um pouco de formação, estamos sempre mostrando aos professores o que precisa ser feito, os prazos de cada solicitação e ainda, alinha quando tem um trabalho conjunto a ser realizado por componentes curriculares diferentes. (Supervisora D).

Os dados revelam a visão dos supervisores pedagógicos participantes da entrevista com relação à formação continuada. Para estes, os momentos formativos estão limitados aos conhecimentos teóricos e atendimento às demandas da instituição. A resposta concedida pela Supervisora B nos leva à pressuposição de que não há clareza quanto à própria definição do que seria a formação continuada.

Em seus estudos, Nóvoa (1992) considera que a formação continuada vai muito além da aquisição de conhecimentos técnicos. Envolve oportunidades ímpares para o desenvolvimento da configuração profissional. Nesse sentido, os supervisores ora citados poderiam oportunizar, nas reuniões, estratégias de formações que contribuam diretamente com a prática docente em sala de aula. Porém, muitas vezes questões técnicas e burocráticas acabam roubando esses espaços. O que não é adequado, pois a supervisão:

Vai muito além de um trabalho meramente técnico-pedagógico, como é entendido com frequência, uma vez que implica uma ação planejada e organizada a partir de objetivos muito claros, assumidos por todo o pessoal escolar, com vistas ao fortalecimento do grupo e ao seu posicionamento responsável frente ao trabalho educativo. Nesse sentido, a supervisão deixa de ser apenas um recurso meramente técnico para se tornar um fator político, passando a se preocupar com o sentido e os efeitos da ação que desencadeia mais que com os resultados imediatos do trabalho escolar (Alonso, 2002. p. 175).

Durante a entrevista, a pesquisadora perguntou se há dificuldade na elaboração de materiais para trabalhar com professores nas reuniões de Módulo II. A Supervisora A afirmou encontrar dificuldade devido à falta de tempo. Relatou que por muitas vezes tenta levar um vídeo interessante ou uma prática positiva que aconteceu na escola, mas com a correria do dia a dia e a alta demanda não está fazendo o trabalho da forma que gostaria. A supervisora B disse que ao participar de reuniões junto à SRE recebe bastante material, os quais repassa para os professores, então não enxerga impasse na elaboração de material para as reuniões de Módulo II. O Supervisor C alegou que nas reuniões de Módulo II geralmente têm algo dos órgãos superiores para ser compartilhado com os professores, o que não gera dificuldade em preparar reuniões. Por fim, a Supervisora D responde negativamente ao questionamento também afirmando a existência de materiais a serem divulgados aos docentes advindos da regional de ensino ou da secretaria estadual, além de outras temáticas que estão sempre presentes nas reuniões como instruções de algum documento ou planilha a serem preenchidos.

As informações obtidas nos revelam que as reuniões de Módulo II que acontecem nas escolas pesquisadas estão intrinsecamente ligadas a repasses dos órgãos hierarquicamente superiores ou instrucionais no sentido de atender ao preenchimento de documentos burocráticos. Nas falas dos entrevistados não há evidências de momentos de caráter formativo que emana das próprias experiências da escola. Assim:

É fundamental pensar a formação como superação da fragmentação entre teoria e prática, entre escola e prática docente, de modo que as dimensões da sincronicidade possam se revelar e integrar, na compreensão ampliada de si mesmo, do processo de ensino e aprendizagem e das relações sociais da e na escola, síntese da formação e da prática docente como momentos com peculiaridades e especificidades que provocam contínua mudança nos professores e em sua prática (Placco, 2006, p. 57).

Posto isso, é preciso pensar em um processo de mudança, que segundo Alonso (2002) deve ocorrer a partir da própria escola, conduzido pela figura do supervisor pedagógico, e não comandado pelas instâncias superiores de administração. O supervisor seria o elemento essencial para a formação em contexto. No entanto, as demandas advindas do sistema subvertem isso.

Na pergunta feita aos supervisores se em algum momento as reuniões de Módulo II estão voltadas para alguma inovação da prática pedagógica, o primeiro participante, Supervisora A, respondeu que sempre que possível tenta divulgar, mas não tanto quanto gostaria. A segunda participante, Supervisora B, disse que às vezes traz didáticas diferentes

para que os professores possam trabalhar em busca de melhorias. O Supervisor C, por sua vez, afirmou que o assunto algumas vezes é citado, mas não há aplicação prática nas reuniões de Módulo II. E a quarta participante, Supervisora D, exemplificou que está sempre instruindo os professores durante os encontros a buscarem métodos de ensino mais atuais.

Os dados obtidos salientam as ações praticadas pelos supervisores entrevistados nas reuniões de Módulo II, com relação à abordagem de inovação da prática pedagógica. O assunto é tratado de forma genérica, abstrata, sem qualquer indicativo de relação com a realidade vivenciada ou aplicação prática.

Nesse entendimento, Oliveira-Formosinho (2002, p. 13) ressalta que: “é preciso pensar na supervisão como instrumento de formação, inovação e mudança, situando-se na escola como organização em processo de desenvolvimento e de (re)qualificação”.

Por conseguinte, a questão levantada junto aos supervisores que diz respeito ao termo metodologias ativas, se este já foi abordado nas reuniões de Módulo II, a Supervisora A contribuiu com a seguinte resposta: “sim, já falamos sobre as metodologias ativas, esse ano ainda não, mas em anos anteriores em Módulos passados, tivemos a oportunidade sim de falar o quanto a tecnologia pode ser uma aliada à educação” (Supervisora A).

A partir da fala do supervisor A, a pesquisadora interveio provocando uma nova reflexão, questionando sobre quais seriam as tecnologias necessárias para se trabalhar com metodologias ativas, o que levou o entrevistado a responder que seriam o uso do computador e o telefone celular em sala de aula.

A Supervisora B argumentou que se lembra de ouvir sobre metodologias ativas, mas não se recorda o nome dos métodos, portanto, não trabalhou tal temática nas reuniões de Módulo II.

Em resposta ao questionamento quanto à abordagem das metodologias ativas nos encontros coletivos, o Supervisor C informou que, durante o ensino remoto isso foi muito falado com os docentes, pois a única forma de manter contato com estudantes era por meio de tecnologias digitais, inclusive as reuniões de Módulo II aconteciam via *Google Meet*.

Já a Supervisora D alegou sempre orientar seu grupo de professores para tentarem diversificar os métodos de ensino, mas admite não ter falado especificamente sobre metodologias ativas.

A fala dos supervisores entrevistados nos oportuniza refletir sobre as suas definições quanto ao termo “metodologias ativas”. Enquanto dois supervisores não

possuem conhecimento aprofundado do que seriam tais métodos, os outros dois participantes associam metodologias ativas aos recursos digitais. Dewey (1979) defende um modelo de educação em que o estudante deixa de ser mero receptor para se tornar o protagonista de seu próprio aprendizado, em um contexto que inexistia a presença de mídias e instrumentos digitais. Em sua teoria, Dewey (1979) acreditava em métodos de aprendizagem ativa, voltados para a pesquisa, a descoberta e a experimentação. Métodos esses que não dependiam de tecnologias digitais e com elas não devem ser confundidos. Os dados da pesquisa, portanto, evidenciam a necessidade de trabalhar melhor o conceito junto aos supervisores.

A pesquisadora indagou, ainda, os entrevistados se consideram importante temática de formação continuada relacionada às metodologias ativas e qual seria a justificativa. A Supervisora A respondeu positivamente alegando que a tecnologia aliada à educação só tem a acrescentar. A Supervisora B diz ser importante por trazer embasamento ao professor para mudança de sua prática e assim melhorar a qualidade do ensino. O Supervisor C esclareceu que considera indispensável para que os docentes sejam instruídos de diferentes formas de ensinar e a Supervisora D também julga como importante, porque há diferentes turmas e alunos, então é preciso saber lidar com cada situação existente.

Dessa forma, os supervisores indicam reconhecer a importância de abordar as metodologias ativas em reuniões formativas, no entanto, pelas justificativas elencadas não possuem convicção de como isso poderia ser implementado. Para tanto, podemos nos embasar na teoria de Nóvoa (1992), de que os encontros devem ser planejados passando pelo processo de experimentação e inovação didático-metodológica, assim como momentos reflexivos de aplicabilidade em sala de aula.

A pesquisadora questionou, inclusive, se os supervisores acompanham as ações e práticas desenvolvidas em sala de aula e como isso acontece. Em resposta, a Supervisor A ressalta que não acontece da forma como gostaria e acrescenta:

Eu gostaria de estar no dia a dia dentro da sala de aula ajudando meu professor, dando dicas pedagógicas. Percebo que o supervisor é bem-vindo dentro da sala de aula, ele serve de suporte mesmo. Só que eu fico muito triste, porque eu não tenho tempo e às vezes até acabo atrapalhando a aula. Eu chego, faço a colocação que estarei ali e simplesmente não concluo. Igual aconteceu essa semana comigo, começo a assistir uma aula onde seriam quatro apresentações de trabalho e consegui ver apenas dois, me senti culpado porque os alunos dos demais grupos podem entender que não quis prestigiar, mas não é isso. Já tinha problema disciplinar na escola para que eu resolvesse. Fui resolver coisa

disciplinar, que se eu não resolvesse, poderia dar problemas maiores e o meu pedagógico ficou (Supervisora A).

Embora a fala da entrevistada demonstre interesse em contribuir para a prática pedagógica docente em sala de aula, sua atitude de presenciar as apresentações de trabalhos de estudantes não retrata, por si só, a prática pedagógica desenvolvida pelo professor. Outros elementos precisam ser considerados, como, por exemplo, a inserção do tema e a forma de distribuição dos trabalhos, as orientações dadas pelo professor durante a sua elaboração, entre outros.

A Supervisora B alegou que acompanha algum desenvolvimento de aula quando há um convite por parte do professor, ou ainda, que faz alguma orientação mediante solicitação ou questionamento do docente. Assim como a segunda entrevistada, o Supervisor C afirmou que vai participar de alguma atividade desenvolvida pelo professor quando é chamado. E que isso geralmente acontece quando os professores estão dando alguma aula prática. Já a Supervisora D informou que são raros os momentos em que conseguiu participar de aulas ministradas pelos docentes sob sua supervisão, pois sempre há alguma demanda emergencial para ser resolvida.

Mais uma vez fica evidenciado pelas repostas dos supervisores que, no cotidiano da escola, suas intencionalidades são frustradas por questões imprevisíveis que exigem respostas imediatas. De forma recorrente, o planejamento de ações diárias acaba sucumbido pelas inúmeras demandas institucionais que recaem sobre a supervisão pedagógica por falta de definição de suas tarefas. Quanto a isso, Placco (2006) salienta que é preciso cuidado para que as urgências não ultrapassem as atividades de rotina e as importâncias.

Segundo a autora supracitada, as urgências são as situações-problema que surgem de forma imprevisível e exigem atenção imediata. Já as atividades de rotina são aquelas que regulam as ações para manutenção do funcionamento da escola, não devendo ser confundidas com mesmice ou rigidez dos procedimentos. Por fim, as importâncias se constituem em ações prioritárias no atendimento às necessidades pedagógicas para melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Diante dos dados, torna-se perceptível a escassez de momentos de orientação pedagógica feita pela supervisão aos docentes, o acompanhamento se dá de forma superficial e esporádica, o que não contribui efetivamente para melhoria da prática pedagógica. Com base nesse pressuposto:

É preciso que os supervisores, de modo conjunto com os professores, problematizem e disponham-se a reconstruir sua identidade profissional à medida que pensem sobre o que fazem e porque fazem, sobre os significados que atribuem às suas práticas, discutindo a intencionalidade de seu trabalho, em permanente diálogo com a realidade, bem como lutando para a transformação das condições institucionais que limitam suas possibilidades de reinventar sua atuação profissional (Freitas 2001, p. 207).

Na questão que versa sobre as metodologias mais frequentes na escola em que os supervisores entrevistados atuam, as Supervisoras A e B responderam:

Olha, ultimamente devido ser um ensino médio em tempo integral, a parte da tarde é mais voltada aos itinerários. Portanto, eles saem muito da sala levando esses alunos para a sala de informática e até mesmo a sala de vídeo. Então eu vejo que a tecnologia está sendo bem trabalhada no sentido de divulgada e tentando usar o computador como aliado, principalmente nas pesquisas (Supervisora A).

Eu acho que assim... agora tá usando muita tecnologia, questão de vídeos, os webnários que trazem bastante conteúdos de forma mais dinâmica. Quadro e giz são os mais tradicionais antigos, mas acho que os professores tentam diversificar, trazem às vezes situações do dia a dia do aluno ou fazem alguma atividade interdisciplinar para chamar mais atenção (Supervisora B).

O Supervisor C afirmou que, alguns professores utilizam várias ferramentas digitais como televisão e projetor multimídia, outros, no entanto, utilizam como estratégias de ensino prioritariamente as aulas expositivas.

A Supervisora D relatou que os professores utilizam variados métodos de ensino, dos quais a escola dispõe. Durante a entrevista citou como exemplo a sala de multimídia, sala de informática e mencionou a utilização por parte dos professores dos livros didáticos adotados.

Pelos dados coletados nota-se que faltou um maior aprofundamento com relação aos métodos ativos, quanto ao seu conceito, à sua aplicabilidade e forma de organização do processo, tendo em vista que os entrevistados focaram mais no instrumento, isto é, a tecnologia digital. Isso, não deixa de ser parte do método, mas não se resume nele, pois é possível implementar métodos de aprendizagem ativa sem a utilização de recursos digitais.

Vale ressaltar que, segundo Berbel (2011), as metodologias precisam focar nos estudantes, seja por meio da escuta, valorização de suas opiniões, exercício da empatia ou respostas aos seus questionamentos que são favorecedores de ambiente propício à

aprendizagem. Ou seja, a tecnologia digital se apresenta como mais um recurso favorecedor, e não como condição indispensável.

Ao serem questionados se há predominância de uma pedagogia tradicional ou de aprendizagem ativa nas escolas em que atuam, a Supervisora A respondeu:

Eu acho que os professores até utilizam metodologias ativas, mas eles ainda têm muito do tradicional, principalmente não estão sabendo lidar com essa geração tecnológica que não possui conhecimento técnico, desconhecem coisas básicas de informática como os editores de texto, só possuem habilidades em conteúdos de seu interesse como, por exemplo, os jogos.

Em contrapartida a Supervisora B defende que há uma aprendizagem mais diferenciada e dinâmica, embora relate que ainda existam aqueles que utilizam uma pedagogia mais tradicional.

O Supervisor C indicou que existe na sua equipe os dois grupos de professores. Enquanto alguns gostam de utilizar sala de vídeo e demais tecnologias existentes na escola, há aqueles que optam por trabalhar da forma tradicional em sala de aula.

E a Supervisora D explicou que acredita que a metodologia usada seja mais ativa. Geralmente, as aulas acontecem em diversos espaços da escola. No entanto, reforça uma questão mencionada anteriormente de que existem os docentes que utilizam exclusivamente os livros didáticos e o quadro disponíveis na sala de aula.

Esses dados evidenciam que o corpo docente das escolas pesquisadas é composto por um grupo heterogêneo. Há, na visão dos entrevistados, profissionais que lecionam baseados em uma aprendizagem ativa e os que preferem uma pedagogia tradicional. Vale ressaltar que as respostas dos supervisores elucidam mais uma vez a associação de métodos ativos à tecnologia digital quando exemplificam como aprendizagem ativa o uso de recursos digitais. Entretanto, Bacich e Moran (2018) defendem que aprendizagem ativa é aquela que exige a participação estudantil nos processos de questionamento, experimentação, comparação e avaliação; processo esse mediado e motivado pelo docente para a construção do conhecimento.

A pesquisadora perguntou aos supervisores entrevistados se estes consideram que na escola que trabalham existe inovação pedagógica. Em caso positivo o porquê de tal existência ou, em caso negativo, se julgam importante formar professores visando à inovação pedagógica.

A supervisora A respondeu que em sua visão há inovação pedagógica, no entanto, acredita que seja importante acontecer formações para os docentes voltados para a temática. A Supervisora B disse que, com certeza, existe inovação pedagógica nas práticas dos professores, principalmente nos itinerários formativos do ensino médio que contêm um componente curricular denominado tecnologia e inovação. O Supervisor C alegou que percebe haver inovação pedagógica, quando os docentes buscam dar aulas diferenciadas, porém, os professores deveriam estar mais bem preparados. Já a Supervisora D, relatou que consegue enxergar algumas aulas em que há inovação pedagógica, quando elas não acontecem nos moldes tradicionais e acrescenta que tal prática poderia se tornar comum se os professores passassem por formações.

Percebe-se que os supervisores consideram que há inovação pedagógica na escola por parte de alguns professores, entretanto, relatam a necessidade de se propiciar formações dentro desse contexto. Da justificativa apresentada pela Supervisora B para a existência de inovação pedagógica, quando cita uma disciplina da grade curricular no ensino médio, emerge a necessidade de se pensar em formações em serviço, planejadas pela supervisão pedagógica que contemplem os conceitos de inovação pedagógica, como salientado por Oliveira-Formosinho (2002, p.13): “é preciso pensar na supervisão como instrumento de formação, inovação e mudança”.

Os entrevistados foram questionados sobre como são feitas as suas orientações pedagógicas e *feedbacks* aos docentes a partir de observações feitas. A Supervisora A explicou que quando tal observação é realizada na sala de aula, anota em uma ficha de observação e posteriormente chama o professor e faz suas considerações. Demais orientações são repassadas em reunião de Módulo II com registro feito em ata. A Supervisora B alegou que quando vai à sala de aula geralmente apenas assiste e somente contribui com sugestões quando solicitado pelo professor. O Supervisor C disse tentar assistir aulas e faz um registro da visita à sala de aula, mas que nem sempre é possível. Quando consegue, tenta contribuir com o professor orientando-o em algo que considera necessário. A Supervisora D informou que, como a maior parte do tempo não consegue acompanhar as aulas ministradas, repassa orientações em reuniões de Módulo II.

A partir das falas dos participantes, conseguimos identificar a insatisfação dos profissionais quanto à alta carga de trabalho dos supervisores pedagógicos dentro das escolas, e isso reflete negativamente no seu papel de suporte e apoio pedagógico aos seus respectivos grupos de professores. Por meio de tal situação, faz-se necessário que algumas responsabilidades sejam partilhadas:

É frequente que o coordenador pedagógico se arrogue obrigações e tarefas de tal monta que se torna impossível cumpri-las. Sente-se exausto e frustrado, mas não se dá conta de que o compartilhar dessas responsabilidades não apenas aliviaria suas pressões, mas também envolveria os demais no compromisso com os objetivos propostos (Placco, 2006, p. 53).

Ao serem questionados, na ocasião da entrevista, sobre quais são os principais desafios do ponto de vista da formação pedagógica, no tocante à formação continuada de professores, os supervisores responderam:

“Vou colocar dessa forma...vejo que seja a boa vontade do professor em querer mudar ou melhorar. Existem profissionais que, muitas das vezes, entendem que já sabem de tudo, que não precisam de uma orientação, de um curso. Ou ainda pensam, que o que sabem já está bom.” (Supervisora A).

“Eu acho que no sentido de tecnologia porque, às vezes, a estrutura ou as condições ainda não correspondem totalmente ao que é necessário. Igual hoje, cada um tem um telefone celular, mas será que nele tem uma internet que funcione, daí fico me perguntando se o professor vai conseguir fazer se for um curso que necessite de conexão.” (Supervisora B).

Bom, o desafio é conseguir que os professores façam essas formações. A Secretaria Estadual de Educação está sempre indicando e solicitando que os professores se inscrevam em cursos e a gente sempre repassa tais informações aos docentes, mas nem sempre eles acatam as orientações e participam dos cursos que são divulgados (Supervisor C).

Eu observo que, muitas das vezes, as formações que são propostas não têm relação com a realidade dos professores e quando isso acontece eles reclamam muito de participar de tais cursos. Então, o desafio seria ter cursos que sejam capazes de atender o que eles realmente estão precisando (Supervisora D).

A fala dos supervisores entrevistados remete à ideia de que os cursos de formação ainda não conseguem atender de forma abrangente as necessidades dos docentes. Para tanto Placco (2006) enfatiza que o planejamento e a execução da formação dos professores para melhoria da prática pedagógica necessitam de ponderação do supervisor, mediante diálogo com os educadores para estabelecer uma relação de confiança e reciprocidade para enfrentarem juntos os desafios e as descobertas da prática cotidiana.

Seguindo na análise, a pesquisadora perguntou aos entrevistados se existia alguma informação que gostariam de compartilhar ou acrescentar, ao término da entrevista. Dos participantes somente a Supervisora A manifestou interesse dizendo que considera a

supervisão pedagógica um serviço maravilhoso, mas nos dias atuais têm sido desmotivante. Afirma, ainda, que a classe de supervisores está precisando de maior apoio e valorização profissional, porque o pedagógico é e sempre será o coração da escola.

Pois bem, feitas tais análises, no capítulo a seguir apresenta-se a proposta formativa, denominada guia didático, a ser trabalhada pelos supervisores pedagógicos com seus grupos de professores com vistas ao desenvolvimento de um percurso formativo para o uso de metodologias baseadas em uma aprendizagem ativa.

6 PROPOSTA FORMATIVA: guia didático para a formação voltada ao uso de metodologias baseadas em uma aprendizagem ativa

A docência exige aperfeiçoamento constante para atender às demandas e aos contextos existentes. Dentro do percurso formativo docente há a opção do curso de mestrado profissional, em que a pesquisa levará à reflexão do cenário de atuação.

O docente, quando realiza pesquisa, tem a possibilidade de compreender o processo de construção do conhecimento, através de questionamentos da sua própria prática, buscando adotar uma atitude de investigação com autonomia e responsabilidade. Assim, a integração entre formação e pesquisa pode favorecer a melhoria do preparo e capacitação do professor, contribuir para seu desenvolvimento profissional e promover o aperfeiçoamento de sua prática (Justino, 2013, p. 54).

Dentre os requisitos para a conclusão do mestrado profissional o cursista deve apresentar um produto educacional. Trata-se de um recurso que propõe estratégias e ações didáticas voltadas à prática docente.

Kaplún (2003) esclarece que o material não se trata de apenas algo físico, mas qualquer outra fonte que proporcione informação, deve ser algo que seja capaz de facilitar ou apoiar o desenvolvimento de uma experiência de aprendizado.

A Coordenação de Aperfeiçoamento em Nível Superior – CAPES (CAPES, 2019) define produto educacional como um objeto de aprendizagem, estruturado a partir de um trabalho de pesquisa de cunho científico, com reflexão da vivência cotidiana e apresentação de contribuições para a prática docente.

Na visão de Moreira *et al.* (2018, p. 347), “uma das questões mais importantes no desenvolvimento de um produto educacional reside no fato de ser gerado a partir e para uma prática pedagógica”.

Pimenta e Lima (2010) postulam que os produtos educacionais enquanto recurso pedagógico, propiciam aprendizagens e ampliação de recursos e possibilidade que podem ser utilizados durante a trajetória docente.

Nesta mesma linha de pensamento Castro (2005) destaca que o produto educacional construído ao fim do percurso formativo do mestrado profissional, tem como propósito enriquecer a prática pedagógica, oferecendo estratégias e soluções de problemas identificados no contexto escolar.

Segundo Locatelli e Rosa (2015) existem elementos significativos para a efetivação do produto educacional iniciando pela sua definição, elaboração, aplicação, contribuição, validação e por fim a divulgação científica, alinhados às demandas de sala de aula.

Dentre a variedade de produtos educacionais existentes podemos citar o guia didático que, conforme discute Kaplún (2003) sobre a definição de materiais educativos, não se trata apenas de um objeto ou conteúdo que proporciona informação, mas algo que oportuniza o conhecimento.

Para o referido autor, no desenvolvimento do material deve ser levado em consideração os eixos conceitual, pedagógico e comunicacional. No tocante ao eixo conceitual, estarão contidas as análises conceituais sobre o tema abordado para possibilitar a compreensão do produto educacional. O eixo pedagógico contempla o estabelecimento de um caminho a ser percorrido desde o ponto de partida até o ponto de chegada a fim de alcançar o propósito do material. Por fim o eixo comunicacional que se refere ao diálogo entre autor e público-alvo a que se destina o conteúdo.

Filatro e Cairo (2015) também destacam cinco dimensões de qualidade que devem ser observadas na construção de um material educativo procedendo da sua dimensão organizacional e os arranjos na produção do conteúdo. A dimensão técnico-científica compreende em seu aspecto técnico a inquietação em resolver determinado problema e científico a compreensão de fenômenos por meio de métodos confiáveis. A dimensão pedagógica orienta quanto a produção do conteúdo em todas as etapas. Na dimensão comunicacional são consideradas as funções da linguagem, o seu formato discursivo e demais elementos que levem a uma comunicação efetiva. Acerca da dimensão tecnológica estão as escolhas e decisões de tecnologias que possibilitam a realização das atividades propostas.

O guia didático, que pode ser considerado como uma ferramenta pedagógica, tem como propósito subsidiar o trabalho docente para melhoria da prática, de determinada situação-problema, utilizando estratégias e artefatos para o desenvolvimento de atividades ou ações conforme as demandas a serem atendidas.

A partir da identificação de uma problemática, Kaplun (2003) sugere um itinerário pedagógico a ser trilhado na construção do material, que se difere de uma simples exposição de uma temática. O passo inicial se constitui da identificação das ideias sobre o assunto com uma introdução teórica para ampliação do conceito. Sequencialmente apresentação de atividades que permitam a ampliação do conhecimento e facilitem quanto a apropriação do material.

Nos encontros de formação continuada que são ofertados no espaço escolar, mediados pela supervisão pedagógica, que é quem conduz o processo formativo nas escolas, os professores são capazes de discutir e estudar materiais que vão ao encontro das suas necessidades, atualizando seus conhecimentos ou ainda, buscando redimensionar suas ações para planejar estratégias favoráveis à melhoria do trabalho docente.

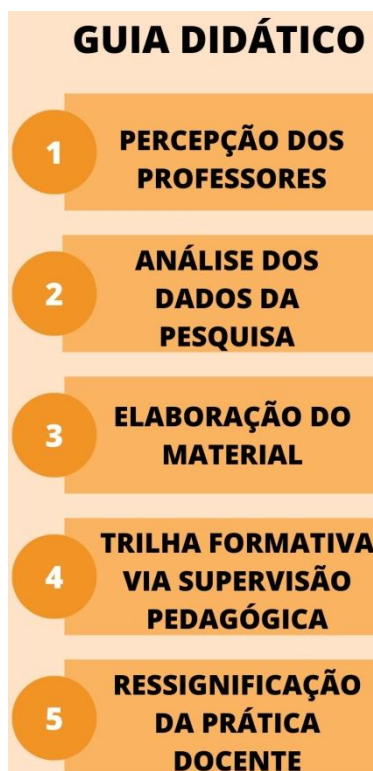
Os encontros de formação continuada, conduzidos pela supervisão pedagógica, constituem-se, portanto, como momento propício para o estudo de materiais que orientem a reflexão de práticas pedagógicas e planejamento de novas estratégias que sejam capazes de melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Por meio de um guia didático, espera-se que a partir da supervisão pedagógica os professores tenham a possibilidade de trilhar um percurso formativo que contribua para o desenvolvimento do seu trabalho em sala de aula, colaborando para a compreensão e implementação de práticas voltadas a uma atuação pertinente ao novo contexto educacional, de professores que não são apenas meros transmissores de conteúdo, mas sim mediadores do conhecimento, favorecendo a aprendizagem ativa do estudante.

Nesse sentido, o material que foi produzido, isto é, o produto educacional denominado guia didático, contém uma análise conceitual e uma sequência de estratégias de planejamento e aplicação de metodologias baseadas em uma aprendizagem ativa na sala de aula, para subsidiar os momentos de formação continuada a ser ofertada pela supervisão pedagógica, de modo que os docentes sejam levados à reflexão da sua prática pedagógica e possam colocar em ação as atividades que incitem o protagonismo estudantil, atendendo ao novo contexto escolar de uma geração permeada por diversas tecnologias e novas formas de aprendizagem.

Na Figura 11, apresenta-se a proposta de como foi conduzido o processo de estruturação do guia didático.

Figura 10 - Proposta do guia didático



Fonte: Autoria própria.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em tela teve como objetivo analisar a contribuição da supervisão pedagógica na formação docente nas escolas investigadas para a utilização de métodos de aprendizagem ativa, considerando o seu papel de formador de professores no contexto da escola. Para tanto, desenvolveu-se um percurso metodológico com coleta de dados por meio de questionários, entrevistas semiestruturadas e registros dos encontros coletivos, pautado em uma abordagem qualitativa, onde os dados não quantificáveis foram analisados para maior compreensão do fenômeno estudado.

O arcabouço teórico construído, de referenciais que discutem os métodos de ensino e a formação continuada docente, oportunizou a sustentação teórica para discussão e análise da investigação realizada. Na pesquisa foram levantados dados históricos dos métodos de ensino, desde a constituição das primeiras instituições formais até os dias de hoje, denominados métodos tradicionais, até a eclosão dos chamados métodos de ensino baseados em uma aprendizagem ativa. Além do mais, foram pesquisadas referências da constituição da função supervisora e legislações educacionais que dizem respeito à atuação supervisora dentro das escolas.

Nessa busca, ficou evidente que o cenário educativo passou por profundas transformações. As primeiras metodologias de ensino eram baseadas em uma pedagogia tradicional, em que o docente era considerado o detentor de todo o saber acumulado e o estudante, nesse contexto atuava como mero receptor de conhecimento, com a função de memorizar o que lhe era repassado. Tempos depois surgiram movimentos e teorias que problematizaram essas metodologias de ensino, apontando que tais estratégias seriam ineficazes para a aprendizagem. Nesse momento, iniciaram-se as discussões acerca de metodologias baseadas em uma aprendizagem ativa, em que o estudante deveria agir ativamente no processo de construção do seu conhecimento.

Para contextualização da pesquisa, no tocante à supervisão pedagógica, foi traçado o percurso da atuação supervisora. Trata-se de profissional que inicialmente era considerado um agente fiscalizador no cenário industrial e somente tempos depois passou a fazer parte do ambiente escolar com vistas à melhoria dos processos de ensino-aprendizagem. Na área educacional suas atribuições também sofreram várias alterações ao longo do tempo, destacando-se a sua atual relevância no processo de formação continuada dos docentes.

Por conseguinte, foram analisadas as informações obtidas por meio de entrevistas semiestruturadas, questionários aplicados aos participantes envolvidos na pesquisa com questões que versam sobre o processo de formação continuada, além dos registros de atas das escolas em questão.

Iniciamos com a análise de percursos formativos da rede estadual de Minas Gerais, por meio da Escola de Formação, quanto à oferta de cursos voltados para metodologias de ensino baseadas em uma aprendizagem ativa, o que revelou escassez de formação na temática e, ainda, ausência de uma formação contínua para professores, pois os cursos não estão disponibilizados de forma definitiva na plataforma de ensino. Sabemos que na rede há profissionais em exercício que são efetivos e outros convocados, ou seja, em determinada ocasião, quando um novo professor passa a fazer parte do quadro de pessoal, o curso pode não estar disponível naquele momento.

Buscamos destacar também a percepção dos docentes com relação aos métodos de aprendizagem ativa. Os dados referentes ao perfil dos profissionais que compõem a pesquisa revelaram ser um grupo formado majoritariamente por profissionais experientes com uma longa jornada na área educacional, o que demanda oferta de formação continuada para constante reflexão e ressignificação das práticas adotadas. Além disso, foi possível observar que um número ínfimo da amostragem aponta a utilização de métodos de aprendizagem ativa enquanto ferramenta pedagógica ou procura cursos voltados à temática, reforçando a necessidade de formação nesse assunto.

No que se refere ao papel do supervisor pedagógico na formação continuada de professores dentro das escolas, figura essencial nos processos formativos, detectamos, a partir dos dados analisados, que a maioria dos supervisores pedagógicos entrevistados associa métodos de aprendizagem ativa ao uso de tecnologias digitais. Tal dado revela a necessidade de aprimoramento da compreensão sobre o conceito, uma vez que recursos tecnológicos digitais e metodologias ativas, embora possam estar associados, não se constituem como sinônimos.

Outro aspecto importante está no fato de que as escolas investigadas não contam com momentos exclusivamente formativos. Os supervisores relataram a existência de uma alta carga de trabalho burocrático e inúmeras demandas diárias que os sobrecarregam e limitam o tempo dedicado à sua atribuição de atuar na formação dos docentes, sinalizando a emergência de reconstituição da função supervisora e um reordenamento de prioridades da sua atuação.

Nesse sentido, faz-se necessário que os supervisores pedagógicos estejam desempenhando as atividades verdadeiramente inerentes à sua função, para que assim possam atuar efetivamente na formação dos professores e contribuir para a melhoria da prática pedagógica.

Além disso, a iniciativa de criação do guia didático a ser utilizado pela supervisão pedagógica para a formação em contexto aponta, a partir da investigação realizada, um caminho para a abordagem, conhecimento e aplicação de metodologias ativas, em prol do desenvolvimento de momentos formativos que contribuam de forma significativa para o processo de ensino-aprendizagem.

Afinal, defendemos que, as possibilidades criadas pelo produto educacional para a formação continuada de professores, via supervisão pedagógica, para o uso de métodos de aprendizagem ativa, não se esgotam nesta pesquisa. Isso porque, diante de um mundo de transformações constantes, torna-se necessário estar sempre em evolução, revendo as práticas pedagógicas e procedimentos metodológicos. E, para isso, a supervisão pedagógica, enquanto agente fomentador da formação em contexto, deve oportunizar esse processo permanente dentro das escolas.

Sugerimos, portanto, que outros estudos aprofundem várias das questões ora levantadas. Pesquisas noutras escolas, incluindo outras regiões e estados podem contribuir para a melhor compreensão do papel da atuação da supervisão pedagógica no tocante à formação em contexto e, mais especificamente, no que se refere à formação para as metodologias baseadas na aprendizagem ativa. Pesquisas de cunho qualitativo e quantitativo podem se somar a que foi realizada nestas páginas visando, pois, aprofundar a temática.

REFERÊNCIAS

- ABREU, J. R. P. de. Contexto Atual do Ensino Médico: **Metodologias Tradicionais e Ativas – Necessidades Pedagógicas dos Professores e da Estrutura das Escolas**. 2011. 105 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.
- ALARCÃO, I. Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional: Que Novas Funções Supervisivas?. In: Oliveira-Formosinho (org.). *A Supervisão na Formação de Professores I* - Da Sala à Escola. Porto: Porto Editora, 2002, pp.217-238
- ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.
- ALARCÃO, T. TAVARES, J. **Supervisão da Prática Pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento da aprendizagem**. Coimbra: Almedina, 2003.
- ALONSO, M. A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In: FERREIRA, N. S. P. (Org.) **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo: Cortez, 2002, pp.167-181.
- ALVES, N.; GARCIA, R. L. Rediscutindo o papel dos diferentes profissionais da escola na contemporaneidade. In: FERREIRA, N. S. P. (Org.) **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo: Cortez, 2002, pp.125-141.
- AMARAL, Margarida, BIDARRA Maria Graça, REBELO Piedade Vaz. "Supervisão Pedagógica E Desenvolvimento Profissional Docente." *Revista De Estudios E Investigación En Psicología Y Educación* 6 (2017): 452-56. Web.
- ANASTASIOU, L. G. C; ALVES, L. P. Estratégias de ensinagem. In: **Processos de ensinagem na Universidade**. Pressupostos para estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, 2004. pp. 67-100.
- ANDRADE, M. R. S. de; ANJOS, R. D. dos. As Interfaces da Atuação do Coordenador Pedagógico: Contribuições aos Docentes. In: **VII Congresso Nacional De Educação- EDUCERE**, Curitiba. Anais do VII Congresso Nacional de Educação-EDUCERE. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2007. p. 4015-4025. Disponível em: <https://docplayer.com.br/427846-As-interfaces-da-atuacao-do-coordenadorpedagogico-contribuicoes-aos-docentes.html>. Acesso em: 08 jan. 2024.
- ANTUNES, C. **A avaliação da aprendizagem escolar**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.
- BACICH, L. MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARBOSA, E.F. & MOURA, D.G. (2013) Metodologias ativas da aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **Boletim Técnico do Senac**, 39, 48-67.

BERBEL, N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**. Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BORGES, T. S., & ALENCAR, G. (2014) Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**, 3(4), 119-143.

BRASIL, CAPES. **Documento de Área – Ensino**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>. Acesso em: 09 out. de 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Câmara dos Deputados, 20 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Presidência da República, 20 dez. 1996. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/20592/2012/>. Acesso em 09 jan. 2024.

BRUNER, J. **Sobre a teoria da instrução**. São Paulo: PH Editora, 2006.

CASTRO, C. M. A hora do mestrado profissional. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. Brasília, v. 2. n. 4, p. 16-23, jul. 2005.

DEMO, P. **Conhecer e aprender: sabedoria dos limites e desafios**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DEMO, P. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.

DEWEY, J. **Democracia e Educação: Introdução à Filosofia da Educação**. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DIESEL, A.; SANTOS BALDEZ, A. L.; NEUMANN MARTINS, S. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 268–288, 2017. DOI: 10.15536/thema.14.2017.268-288.404. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>. Acesso em: 21 nov. 2023.

FELDMANN, M. G. Formação de professores e cotidiano escolar. In: FELDMANN, M. G. (Org.) **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac, 2009, pp. 71-80.

FERREIRA, N. S. P. Supervisão educacional no Brasil: trajetória de compromissos no domínio das políticas públicas e da administração da educação. In: FERREIRA, N. S. P. (Org.) **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo: Cortez, 2002, pp.235-254.

- FILATRO, A.; CAIRO, S. **Produção de conteúdos educacionais**. São Paulo: Saraiva, 2015.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREITAS, A. L. de S. **Pedagogia da Conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.
- GADOTTI, M. **A educação contra a educação**. São Paulo: Paz e Terra, 1981.
- GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: Ensinar e aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2005.
- GADOTTI, M. **Histórias das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1995.
- GADOTTI, M. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. São Paula: Ática, 1988.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2006.
- JÓFILI, Z. Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. **Educação: Teorias e Práticas**. V2, n. 2, p.191-208, dez 2002.
- JUSTINO, M. N. **Pesquisa e recursos didáticos da formação e prática docentes**. Curitiba: InterSaberes, 2013.
- KAPLÚN, G. Material educativo: a experiência de aprendizado. **Comunicação & Educação**, [S. l.], n. 27, p. 46-60, 2003. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v0i27p46-60. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491>. Acesso em: 13 out. 2023.
- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1992.
- LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002, pp. 11-58.
- LIMA, E. C. de. Um olhar histórico sobre a supervisão. *In*: RANGEL, Mary (org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. 8 ed. Campinas: Papirus, 2008, pp. 69-80.

LOCATELLI, A.; ROSA, C. T. W. Produtos Educacionais: características da atuação docente retratada na I Amostra Gaúcha. **Polyphonía**. Goiânia, v. 26, n. 1, p. 197-210, 2015.

MEDEIROS, A. **Docência na socioeducação**. Brasília: Universidade de Brasília, Campus Planaltina, 2014.

MEDINA, A. da S. **Supervisão Escolar: da ação exercida à ação repensada**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.

MICOTTI, M. C. O. O ensino e as propostas pedagógicas. **Pesquisa em Educação Matemática: Concepções & Perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

MINAS GERAIS. **Lei n.º 20.592/2012 de 28 de dezembro de 2012**. Altera a Lei n.º 15.293/2004 que institui as carreiras dos profissionais de educação básica. Disponível em <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/20592/2012/>. Acesso em 12 ago 2024.

MINAS GERAIS. **Lei n.º 15.293/2004 de 05 de agosto de 2004**. Institui as carreiras dos profissionais de educação básica do estado. Assembleia Legislativa de Minas Gerais. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mg/lei-ordinaria-n-15293-2004-minas-gerais-institui-as-carreiras-dos-profissionais-de-educacao-basica-do-estado>. Acesso em 17 mar. 2024.

MINAS GERAIS. **Resolução nº 7.150 de 16 de junho de 1993**. Define atribuições dos especialistas de educação (supervisores pedagógicos e orientadores educacionais) da rede estadual de ensino. Secretaria de Estado da Educação. Disponível em: <https://orientaeducacao.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/02/resoluc3a7c3a3o-nc2ba-7-150-de-16-de-junho-de-1993.pdf>. Acesso em 19 fev. 2024.

MINAYO, M.C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M.C. de S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994, pp. 09-29.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

MOREIRA, Maria Cristina do A. *et al.* Produtos educacionais de um curso de mestrado profissional em ensino de ciências. **Revista Brasileira Ensino de Ciências e Tecnologia**. Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 344-363, set./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/5697/pdf>. Acesso em: 12 out. 2023.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

NOVAK, J. D. **Uma teoria da educação**. Tradução de M. A. Moreira. São Paulo: Pioneira, 1981.

NÓVOA, A. **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola**. Porto: Porto Editora, 2002.

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PATTO, M. H. S. **A Produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PEREIRA, R. Método Ativo: Técnicas de Problematização da Realidade aplicada à Educação Básica e ao Ensino Superior. In: **VI Colóquio internacional. Educação e Contemporaneidade**. São Cristóvão, SE. 20 a 22 setembro de 2012.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PESCE, L. O educador em foco: um olhar sobre as políticas de formação docente na modalidade de educação a distância. In: FELDMANN, M. G. (Org.) **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac, 2009, pp. 133-153.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

PLACCO, V. M. N. S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). **O Coordenador Pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2006. 4ª ed. pp. 47-60.

RANGEL, M. (Org.). **Supervisão Pedagógica: princípios e prática**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

ROGERS, C. R. **Liberdade para aprender: Uma visão de como a educação deve vir a ser**. Belo Horizonte: Interlivros, 1971.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, N. S. P. (Org.) **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo: Cortez, 2002, pp.13-38.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 24. ed. Campinas: Autores Associados, 1991.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VELOSO, B. G.; MILL, D. Educação a Distância e inclusão: uma análise sob a perspectiva docente. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 19, n. 60, p. 56–75, 2019. DOI: 10.7213/1981-416X.19.060.DS03. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24091>. Acesso em: 20 nov. 2024.

VIEIRA, F. (2009) Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. Revista Educação & Sociedade. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/RLPzytTnfpLS5jVVMNShsTs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 jan. 2024.

VIEIRA, F. **Uma prática reflexiva de formação de professores**. Porto: Edições ASA, 1993.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WOODS, D. **Problem-Based Learning: how to get the most out of PBL**. Hamilton: W. L. Griffen Printing Limited, 1994.

APÊNDICE A – Entrevista com a diretora da coordenadoria de ensino da escola de formação e desenvolvimento profissional de educadores – SEE/MG

- Qual a sua formação? Há quantos anos atua na educação? E há quantos anos atua como coordenadora?
- Qual o papel e a função da Coordenadora de Ensino da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores?
- Poderia definir o que é a Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores?
- A escola de formação foi criada baseada em quais necessidades?
- Como a escola de formação evoluiu ao longo dos anos?
- A temática dos cursos ofertados são baseadas em quais premissas?
- Existem cursos voltados especificamente às metodologias ativas? Se sim, quais seriam? Se não, por que não há?
- Você acha que cursos de formação continuada, relacionados às metodologias ativas são importantes? Por quê?
- Como é definida a estrutura curricular dos cursos ofertados?
- Quem são os responsáveis pela produção do material dos cursos oferecidos?
- Os cursos contam com tutoria ou algum tipo de suporte docente?
- Quais os critérios e requisitos para ingressar nos cursos?
- Quais as metodologias utilizadas na condução dos cursos?
- Qual o nível de procura (alto, baixo, etc) pelos cursos?
- Qual a média de profissionais já beneficiados pela escola de formação?
- Há adesão de profissionais tanto nas formações a distância quanto presenciais? Geralmente os profissionais preferem as formações a distância ou presenciais? Por quê?
- Em caso de demanda superior à possibilidade de oferta, quais os critérios de seleção utilizados?
- Na sua visão, quais os principais desafios encontrados na formação de professores na contemporaneidade?
- Na sua visão, qual o papel e a importância da formação continuada?
- Existe mais alguma informação que gostaria de compartilhar/acrescentar?

APÊNDICE B – Questionário/entrevista com professores

- **Qual/quais a/s sua/s formação/formações acadêmicas?**
- **Qual o nível da sua maior titulação?**
 - () Graduação
 - () Especialização
 - () Mestrado
 - () Doutorado
 - () Pós-doutorado
- **Qual a sua idade?**
 - () abaixo de 25 anos
 - () de 25 a 35 anos
 - () de 35 a 50 anos
 - () mais de 50 anos
- **Há quanto tempo atua na função de professor?**
 - () até 05 anos
 - () de 06 a 10 anos
 - () de 11 a 15 anos
 - () de 16 a 20 anos
 - () acima de 20 anos
- **Qual a frequência das reuniões de Módulo II que acontecem na escola?**
 - () semanal
 - () quinzenal
 - () mensal
 - () outro
- **Qual o principal assunto tratado nos encontros?**
 - () administrativos
 - () pedagógicos
 - () institucionais
- **Existem momentos de formação coletiva nas reuniões de Módulo II que abordem os métodos de ensino-aprendizagem?**
 - () sempre
 - () às vezes
 - () raramente
 - () nunca
- **Quantos cursos de formação continuada você participou nos últimos 2 anos?**
 - () de 01 a 03
 - () de 04 a 09
 - () acima de 09
 - () não participei de nenhum curso.
- **Com que frequência você procura os cursos oferecidos pelo sistema de ensino via escola de formação?**
 - () sempre

- às vezes
 - raramente
 - nunca
-
- **Você busca outros cursos de formação continuada por iniciativa própria?**
 - sempre
 - às vezes
 - raramente
 - nunca
-
- **Quando vai em busca de alguma formação, faz isso por qual motivo?**
 - progressão na carreira
 - melhoria e aperfeiçoamento da prática educativa
 - imposição do sistema
 - outros
-
- **O que você pensa sobre a formação continuada ofertada pela própria escola e /ou pela rede de ensino?**
 - muito interessante e auxilia a prática educativa
 - pouco interessante e não contribui com o trabalho docente
 - Outros: _____
-
- **Que tipos de recursos você costuma utilizar na sala de aula?**
 - quadro e giz
 - datashow
 - livro didático
 - materiais concretos
 - computador/notebook
 - celulares/smartphones
 - outros. _____
-
- **Qual a sua maior dificuldade para inovar nas práticas educativas em sala de aula?**
 - falta de tempo para preparar o conteúdo
 - falta de material apropriado
 - falta de conhecimentos adequados
 - outros: _____
-
- **Conceitue aprendizagem ativa e as diferentes formas de utilização na sala de aula. Você sabe o que é aprendizagem ativa? Se sim, indique, com suas palavras, o que seria aprendizagem ativa.**
-
- **O que você entende sobre o termo “metodologias baseadas em uma aprendizagem ativa”?**
-
- **Pontue a relevância das metodologias baseadas em uma aprendizagem ativa no processo educacional de acordo com a sua percepção.**
 - sem importância
 - pouca importância
 - não sei responder/prefiro não opinar
 - muita importância
 - imprescindível

- **Em sua visão, quais os motivos mais relevantes para necessidade de uma formação continuada focada na aprendizagem ativa?**
- **Você acha que há necessidade de formação continuada focada na aprendizagem ativa? Se sim ou não, indique os principais motivos.**

- **O tema “metodologias ativas” ou “ metodologias baseadas em uma aprendizagem ativa” já foi trabalhado pela supervisão pedagógica em encontros de formação continuada promovidos pela escola?**
 - () sempre
 - () às vezes
 - () raramente
 - () nunca
- **Se já faz parte da sua prática pedagógica, quais os métodos para uma aprendizagem ativa você está familiarizado?**
- **Se não utiliza ou nunca utilizou metodologias baseadas na aprendizagem ativa, justifique o porquê.**
- **Quais os benefícios você acredita que os estudantes podem ter por intermédio das metodologias ativas utilizadas durante o processo de ensino-aprendizagem?**
- **Você acredita que as metodologias baseadas em uma aprendizagem ativa podem trazer benefícios para o processo de ensino-aprendizagem? Justifique sua resposta.**

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista com supervisão pedagógica

- Qual a sua formação? Há quantos anos atua na educação? E há quantos anos atua como supervisor pedagógico?
- Como você enxerga o papel da supervisão pedagógica na formação continuada?
- Quem são os responsáveis pela preparação das reuniões de Módulo II na sua escola?
- Qual o principal assunto tratado nos encontros do Módulo II?
- Qual o papel e a função da supervisão pedagógica nessas reuniões?
- Nas reuniões de Módulo II acontecem momentos de formação continuada? Se sim, com que frequência e quais são as temáticas mais recorrentes? Se não, por que isso não acontece?
- Há alguma dificuldade na elaboração de materiais para trabalho com os docentes em reuniões de Módulo II?
- Em algum momento as reuniões de Módulo II estão voltadas para a inovação da prática pedagógica?
- O termo metodologias ativas já foi abordado nas formações. Se sim, quais as metodologias já foram discutidas nos encontros? Se não, por que isso não ocorreu?
- Você considera que temáticas de formação continuada relacionados às metodologias ativas são importantes? Por quê?
- Há acompanhamento, pela supervisão pedagógica, das ações e práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula? Como isso acontece?
- Quais as metodologias de ensino mais frequentes na escola em que você atua?
- É possível identificar se há predominância de uma pedagogia tradicional ou aprendizagem ativa nas turmas sob sua supervisão?
- Você considera que há inovação pedagógica na escola em que trabalha? Se sim, por quê? Se não, você acha importante formar professores visando a inovação pedagógica?
- Como são feitas as orientações pedagógicas e *feedbacks* aos professores a partir das observações realizadas?
- Quais são os principais desafios, do ponto de vista da formação pedagógica, no tocante à formação continuada dos professores?
- Existe mais alguma informação que gostaria de compartilhar/acrescentar?

Utilização de métodos de aprendizagem ativa

Cláudia Maria de Sousa Freire
Braian Garrito Veloso



SUMÁRIO

Apresentação	03
Contexto histórico dos métodos de ensino-aprendizagem	05
Os métodos de aprendizagem ativa	06
A formação continuada de professores via supervisão pedagógica	07
Formação continuada docente para o uso de métodos de aprendizagem ativa	08
Considerações Finais	32
Referências	34

Vamos começar

Apresentação

Este produto educacional, denominado guia didático, parte integrante da dissertação intitulada “Formação docente para o uso de metodologias ativas: o papel da supervisão pedagógica” do mestrado profissional em educação da Universidade Federal de Lavras /MG é resultado de uma investigação realizada em escolas da rede estadual de Minas Gerais quanto ao processo de formação continuada oferecido pelo sistema de ensino. Também é resultado da investigação acerca dos encontros coletivos destinados à formação dentro das escolas. Volta-se, portanto, ao conhecimento e à utilização pelos docentes de métodos de aprendizagem ativa, com proposta de material formativo a partir das necessidades identificadas durante a pesquisa realizada.

O objetivo do material é estruturar uma trilha formativa que possa ser desenvolvida nos encontros dentro da própria escola destinados à formação continuada docente via supervisão pedagógica, que é figura central na capacitação e formação docente, para conhecimento e interação quanto ao uso de métodos ativos de aprendizagem.

O guia didático compreende a análise conceitual de métodos de aprendizagem ativa, seguida de estratégia de planejamento e aplicação para ressignificação da prática pedagógica docente e mudança do paradigma que ainda predomina no cenário educativo.

Por meio da formação continuada, oferecida pela supervisão pedagógica, espera-se que as práticas pedagógicas exclusivamente por meio do ensino transmissivo sejam superadas por meio de metodologias de ensino em que o estudante seja motivado a desenvolver competências indispensáveis para o atual contexto que envolve capacidade de análise, descoberta, reflexão, entre outras, tornando-se um sujeito ativo no processo de aquisição do seu conhecimento.

Diante disso, a atuação docente passa por um processo de reflexão e ressignificação das práticas adotadas. O professor passa a atuar como mediador do conhecimento colocando o estudante como protagonista do seu próprio aprendizado.

Distribuído em dez encontros coletivos, a supervisão pedagógica poderá utilizar o material como suporte para abordar a temática e trabalhar conceitos e atividades com a equipe docente que levem ao aprimoramento de suas competências para lecionar. Além do mais, a metodologia utilizada no guia didático para as atividades e propostas formativas representa algumas das possibilidades de utilização de métodos de aprendizagem ativa, com a utilização de recursos digitais e não digitais.

Para iniciar o percurso formativo, os docentes devem ter uma visão geral da proposta com esclarecimentos e informações quanto à sua execução. Após cada encontro, os docentes serão convidados a registrar em seu diário de bordo o que foi em trabalho em cada um deles, consolidando e reforçando o conteúdo em questão.

Ao final do ciclo de encontros formativos, espera-se que, com a aplicação e implantação do produto educacional, a supervisão pedagógica tenha ofertado à equipe docente subsídios necessários para implementação dos métodos de aprendizagem ativa durante o processo de ensino estimulando o estudante a desenvolver o pensamento crítico, a colaboração e a autonomia, a fim de tornar a aprendizagem mais atraente e significativa.

Contexto histórico dos métodos de ensino-aprendizagem

As primeiras instituições de ensino que foram criadas, baseavam-se exclusivamente em uma pedagogia tradicional. De acordo com Libâneo (1992), uma das características marcantes desse modelo é a predominância da autoridade do professor que exige a atitude receptiva do educando, transmitindo o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida, sem questionamentos ou indagações.

O paradigma tradicional, amplamente utilizado no cenário educativo, é abordado por Freire (1996) como um modo de memorização mecânica de fórmulas e teorias constantes nos materiais didáticos, não oferecendo nenhuma conexão com as vivências dos educandos. Os estudantes não estabelecem relações entre o que está sendo ensinado e a sua realidade, o que impossibilita contribuir para a sua formação enquanto sujeito ativo na sociedade. O professor narra o que aprendeu para o estudante que por sua vez, se mantém nessa prática de repetição.

Dewey (1979) enfatiza que a escola tradicional se ocupa prioritariamente com conhecimentos que não são aplicados à estrutura da vida e grande parte do que é apreendido fica apenas como matéria de informação técnica expressa em símbolos, neutralizando qualquer forma de participação estudantil.

O modelo tradicional passou a ser criticado por diversos autores, sobretudo a partir das primeiras décadas do século XX, quando surgiram os primeiros indícios de uma nova visão de escola. As teorias que emergiram modelaram a versão clássica de instituições convencionais que utilizam apenas os métodos transmissivos, partindo do pressuposto de que a exposição teórica de conteúdo se faz importante, no entanto, deve-se pensar na recomposição desse formato, de forma que o estudante passe a ser enxergado como um ser ativo nas situações de aprendizagem.

Anastasiou e Alves (2004, p. 68) reforçam que: “na metodologia tradicional a principal operação exercitada era a memorização. Hoje, esse método de ensino se revela insuficiente para dar conta do profissional proativo e dinâmico que o mercado de trabalho necessita”. Diante disso, surge a necessidade de renovação das práticas pedagógicas adotadas até então, visando o alcance de uma aprendizagem ativa do estudante.

Os métodos de aprendizagem ativa

O processo de ensino-aprendizagem centrado na figura do professor, na posição de detentor de todo conhecimento, tendo o estudante como mero receptor de conteúdos acumulados, não é suficiente para atender às novas demandas educacionais. Assim sendo, surge a necessidade de métodos de ensino que contemplem os saberes teóricos associados à participação ativa do estudante, por meio dos saberes experienciais, tornando os discentes coautores de seu próprio aprendizado.

Segundo Ausubel (2003), é imprescindível considerar o contexto social, cultural e econômico em que o sujeito está inserido, bem como a interação entre os conhecimentos prévios e os novos, permitindo a aquisição de significados importantes para o aprendizado.

Essa teoria também é defendida por Novak (1981), quando o autor afirma que a educação é um conjunto de experiências cognitivas, afetivas e psicomotoras que contribuem para o engrandecimento do indivíduo. Os seres humanos pensam, sentem e atuam, o que deve ser considerado no processo educativo.

Assim sendo:

A aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos intimamente, quando eles acham sentido nas atividades que propomos, quando consultamos suas motivações profundas, quando se engajam em projetos para os quais trazem contribuições, quando há diálogo sobre as atividades e a forma de realizá-las (Bacich; Moran, 2018, p. 43).

Uma aprendizagem ativa e significativa pode acontecer por meio de metodologias ativas, compostas por um arsenal de recursos e instrumentos capazes de potencializar o processo de ensinar, concomitantemente aos saberes teóricos. Com a utilização das metodologias baseadas na aprendizagem ativa, os estudantes passam a ocupar a centralidade do processo, sendo coprotagonistas da sua própria aprendizagem. Em vez de respostas prontas e acabadas o educando, mediado pelo professor, constrói colaborativamente o conhecimento.

A formação continuada de professores via supervisão pedagógica

Os cursos de graduação não são suficientes para o exercício da docência durante toda a trajetória profissional. Conforme Pimenta (2000), os estudantes e suas necessidades mudaram. Estamos diante de uma nova realidade em que os educandos precisam encontrar sentido no que está sendo ensinado na escola. Para tanto, faz-se necessária a adoção de novas práticas com implementação de diferentes metodologias de ensino, capazes de atender às suas necessidades.

Nos dias de hoje, essa mudança de paradigma se torna imprescindível, pois estamos diante de um contexto educacional permeado por tecnologias digitais com informações de fácil acesso, não sendo a escola o única fonte de conhecimento. Os métodos de ensino tradicionais por si só não são mais eficientes para a promoção de uma aprendizagem significativa. Recomenda-se uma abordagem mais dinâmica onde o estudante participe ativamente da construção do seu conhecimento.

Portanto, para inserir práticas de ensino que estimulem o protagonismo e envolvimento estudantil, deve-se pensar primeiramente na formação docente para o uso de metodologias de ensino capazes de motivar esse estudante na construção do seu conhecimento.

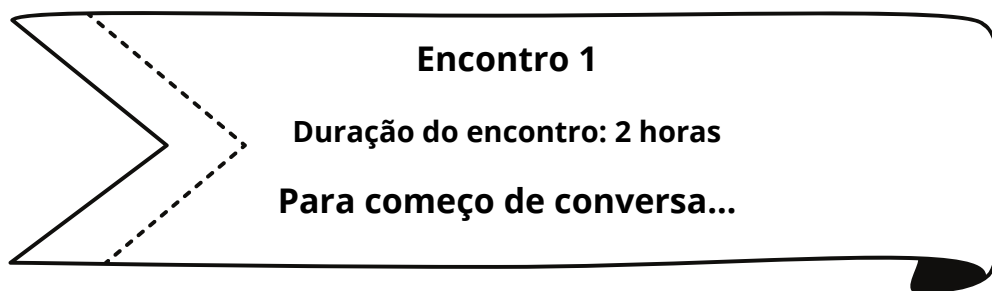
A formação continuada deve ser uma prática permanente a fim de que a didática seja sempre levada à reflexão, análise e incorporação de novas estratégias para promoção do desenvolvimento do estudante, superando a abordagem exclusivamente baseada na transmissão de conteúdos. Nessa perspectiva, Imbernón (2006) reforça que é preciso formar sujeitos reflexivos e investigadores.

Desde a Constituição Federal de 1988 a formação continuada já é estabelecida com vistas ao crescimento profissional do docente. Nóvoa (1992) esclarece que a formação não deve se pautar apenas em conhecimentos técnicos. Deve-se, ao contrário, estar baseada em atitudes de reflexão para uma nova configuração profissional.

Posto isso, ressalta-se que a formação docente em contexto dentro das escolas é liderada pelo supervisor pedagógico, figura central do processo formativo, visando à melhoria do processo ensino-aprendizagem, com a utilização dos métodos de aprendizagem ativa.

É partindo dessa premissa que este material traz, a seguir, uma proposta de implementação de encontros formativos voltados às metodologias ativas. São sugestões de atividades e materiais que podem ser trabalhados pelo supervisor pedagógico, preferencialmente nos encontros de formação que ocorrem dentro da escola. Trata-se de sugestão que, evidentemente, pode - e deve - ser adaptada aos diferentes contextos e especificidades educacionais.

Formação continuada docente para o uso de métodos de aprendizagem ativa



A partir de uma dinâmica em grupo de forma descontraída e intencional é possível conhecer as primeiras percepções dos docentes com relação aos processos formativos. Para tanto, utilize a chamada tempestade ou chuva de ideias para coletar as informações e explorar a criatividade da equipe. Para realização dessa atividade poderão ser utilizadas diferentes tecnologias o que será sugerido a seguir.

- Passo 1** – Solicite aos docentes que escrevam uma palavra que para eles melhor defina a formação de professores.
 - As palavras poderão ser escritas em papéis do tipo *post-it* e afixadas em um quadro visível para observação de todo o grupo.
 - Outra forma de realizar a atividade é por meio da utilização de ferramentas digitais, conforme a opção descrita a seguir, projetando as respostas obtidas para visualização de toda a equipe.

Recurso digital



<https://www.mentimeter.com/pt-BR>



Nota

Vídeo instrucional para uso do recurso no link:

https://youtu.be/NnZDz77v_vI

- Passo 2** – Após a etapa de coleta das informações e exposição dos resultados, convide a equipe ou alguns membros para comentarem sobre os resultados obtidos quanto às suas percepções relacionadas à formação docente

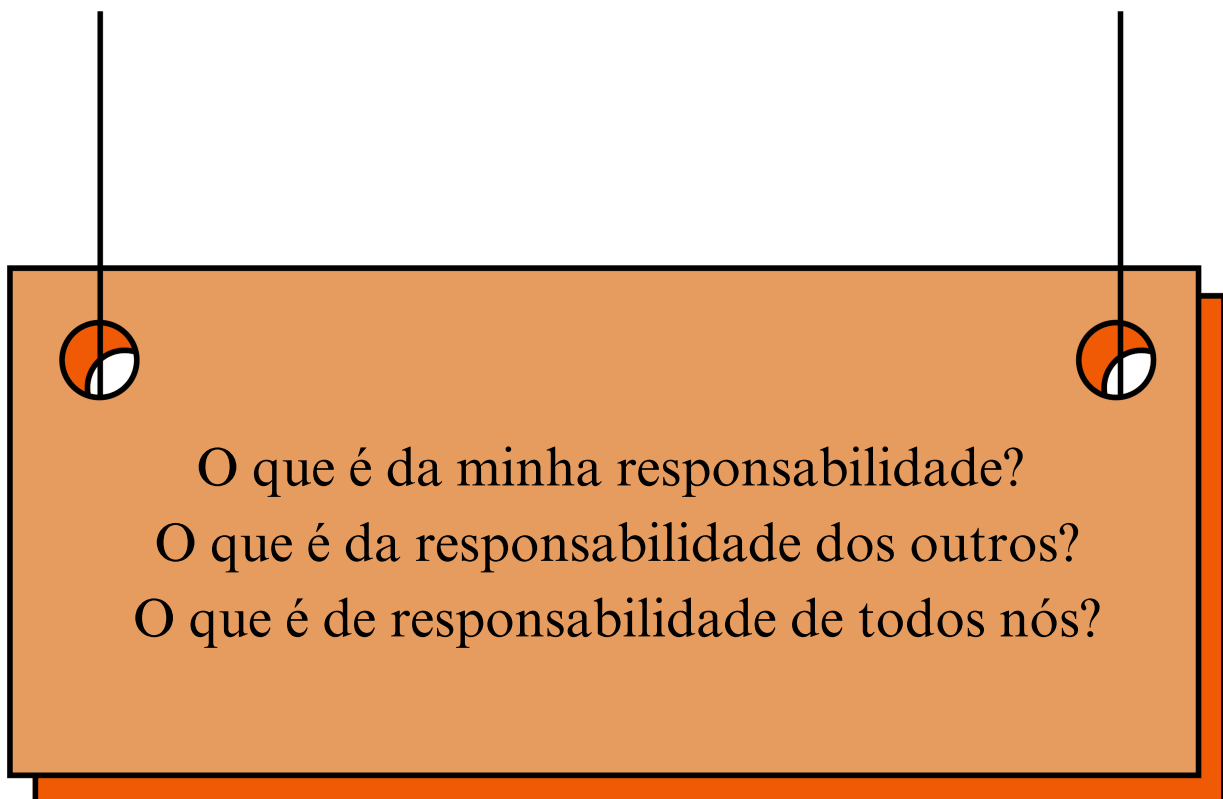
Passo 3 – Mediar a discussão apresentando conceitos teóricos relacionado à formação de professores:

“ É preciso instituir novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação diretamente articulados com as práticas educativas (Nóvoa, 1992, p. 16). ”

“ É preciso que os supervisores, de modo conjunto com os professores, problematizem e disponham-se a reconstruir sua identidade profissional à medida que pensem sobre o que fazem e porque fazem, sobre os significados que atribuem às suas práticas, discutindo a intencionalidade de seu trabalho, em permanente diálogo com a realidade, bem como lutando para a transformação das condições institucionais que limitam suas possibilidades de reinventar sua atuação profissional (Freitas 2001, p. 207). ”

Passo 4 –Na sequência distribua os professores em grupos e solicite que respondam às seguintes reflexões referentes à sua formação e à sua prática pedagógica.

- Poderão ser utilizados materiais e recursos disponíveis para realização da oficina (sugestão: cartolinas, folhas sulfite, pincéis, etc.)



Passo 5 – Para finalizar o primeiro momento realize a plenária dos grupos.



Diário de bordo:

Cada participante deverá registrar os acontecimentos do encontro.

Encontro 2

Duração do encontro: 2 horas

Vamos refletir sobre a nossa prática

Para dar início ao segundo encontro faça uma breve retomada do encontro anterior.

Passo 1 – Analise as fotos a seguir:

SALA DE AULA 1

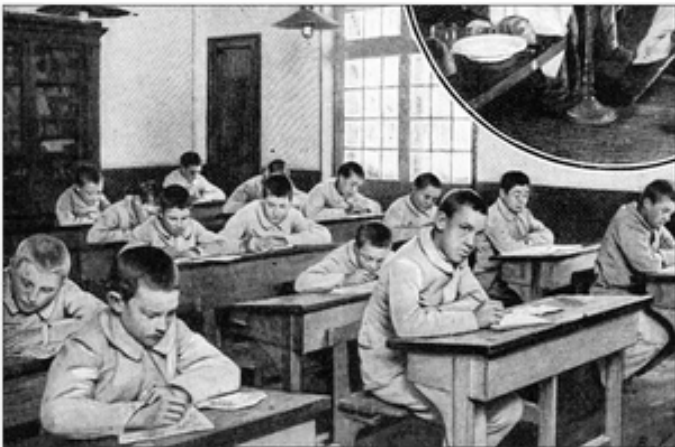


Foto 1 - Fonte: www.google.com

SALA DE AULA 2



Foto 2 - Fonte: www.google.com

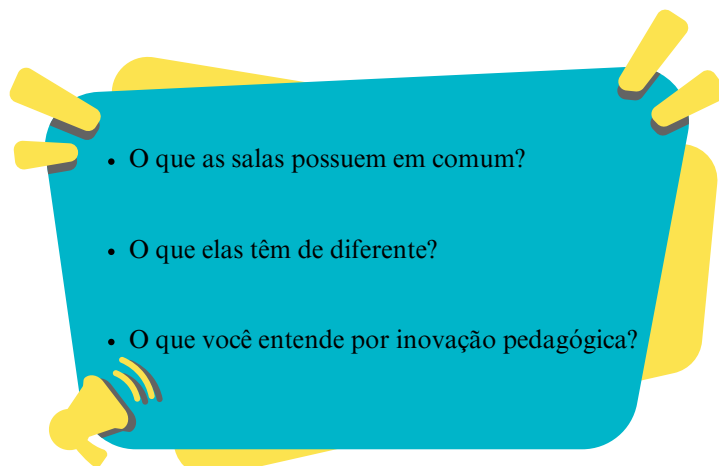
Passo 2 – Apresente a equipe docente o conceito de inovação pedagógica:

“

A inovação, por sua vez, não se refere quer à novidade em si, seu conteúdo, quer a uma operação de retorno. Inovar significa introduzir em determinado meio algo que foi inventado, descoberto, criado anteriormente. Seu papel consiste em integrar, assimilar, adaptar novidades importadas de outros lugares. Inovar é um processo de tradução, de decodificação da novidade pura em novidade aceitável, passível de ser aplicada, com o objetivo de melhorar aquilo que existe, de introduzir em dado contexto um aperfeiçoamento, um melhor saber, um melhor fazer e um melhor ser (Mitrulis, 2002, p. 231)

”

Passo 3 - Levar o grupo à discussão:



Passo 4 – Oficina criativa:

Atividade em grupo:

- * Identifique os desafios comuns de sua prática pedagógica;
- * O que você considera que estimula ou impede a inovação pedagógica?

Poderão ser utilizados materiais e recursos disponíveis para realização da oficina.

- Sugestão: cartolinas, folhas sulfite, pincéis, canetas, lápis, etc.

Passo 5 – Troca dos resultados entre os grupos para a atividade seguinte:

- Proposta para tratar as fragilidades encontradas pelas equipes que impossibilitam a inovação pedagógica.



Os grupos, agora, deverão trazer propostas para tratar as fragilidades levantadas pelos outros grupos.



Diário de bordo:

Cada participante deverá registrar os acontecimentos do encontro.

Encontro 3

Duração do encontro: 2 horas

Metodologias ativas, o que é isso?

Passo 1 – Envolver o grupo pedindo que respondem ao questionamento do tema do encontro.

Passo 2 – Apresentar conceitos teóricos sobre metodologias ativas.

“ Por metodologias ativas entendemos todo o processo de organização da aprendizagem (estratégias didáticas) cuja centralidade do processo esteja, efetivamente, no estudante. Contrariando assim a exclusividade da ação intelectual do professor e a representação do livro didático como fontes exclusivas do saber na sala de aula (Pereira, 2012, p.6). ”

“ O método envolve a construção de situações de ensino que promovam uma aproximação crítica do aluno com a realidade; a opção por problemas que geram curiosidade e desafio; a disponibilização de recursos para pesquisar problemas e soluções; bem como a identificação de soluções hipotéticas mais adequadas à situação e a aplicação dessas soluções. Além disso, o aluno deve realizar tarefas que requeiram processos mentais complexos, como análise, síntese, dedução, generalização (Medeiros, 2014, p. 43). ”

Passo 3 – Exibir o vídeo da entrevista com o professor José Manuel Moran que esclarece sobre metodologias ativas, enfatizando que não se trata de algo novo, mas sim um tema abordado desde a filosofia de educação de Rosseau (1712-1788), onde a experiência ganha destaque no processo educativo. Portanto, é preciso pensar em uma aprendizagem onde o estudante participe ativamente do processo.

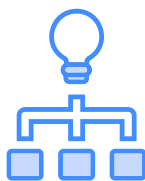


<https://youtu.be/O4icT4Z8m6Q>

▲ Para saber mais sobre metodologias ativas:

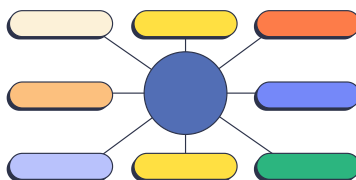
https://www.tecnodocencias.com/ava/pluginfile.php/2392/mod_resource/content/1/Metodologias%20Ativas%20para%20uma%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inovadora%20Uma%20Abordagem%20Te%C3%B3rica-Pr%C3%A1tica%20by%20Lilian%20Bacich%20%20Jos%C3%A9%20Moran%20%5BBacich%2C%20Lilian%5D%20CAP%C3%8DTULOS%20SELECIONADOS.pdf

- Passo 4** – Após a pesquisa, cada grupo deverá elaborar um mapa conceitual sobre o aprendizado adquirido para ser socializado com os demais.



Para a elaboração do mapa conceitual, explique ao grupo que é preciso identificar os conceitos-chave colocando os mais gerais no topo do mapa e agregando os demais até o final. Em seguida, os conceitos devem ser conectados de forma que explicitem a relação entre eles, conforme ilustração a seguir.

Ilustração de um mapa conceitual



Fonte: Canva



Diário de bordo:

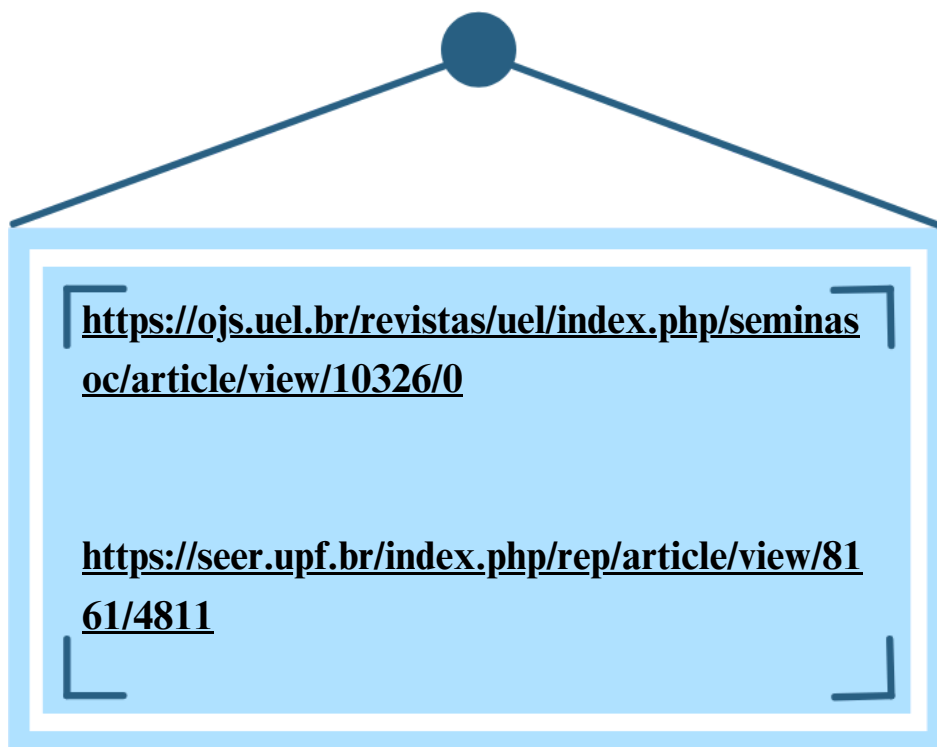
Cada participante deverá registrar os acontecimentos do encontro.

Encontro 4

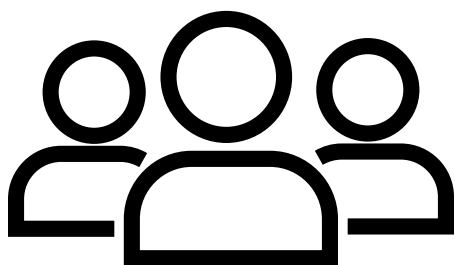
Duração do encontro: 2 horas

Leitura dos artigos

- Passo 1** – Inicie o encontro abordando que existem vários estudos e discussões que exploram os métodos de aprendizagem ativa e apresente os textos abaixo, que deverão ser disponibilizados em formato impresso ou digital aos membros participantes.



- Passo 2** – Distribua a equipe em dois grupos. Cada um deles ficará responsável por um texto.



Gerencie o tempo de 30 a 40 minutos, para que cada grupo consiga se apropriar do material.

- Passo 3** – Propor a apresentação de cada um dos grupos com tempo médio de 15 minutos e ao final da cada apresentação abrir espaço para questionamentos e discussões.



Diário de bordo:

Cada participante deverá registrar os acontecimentos do encontro.

Encontro 5

Duração do encontro: 2 horas

Tipos de metodologias ativas

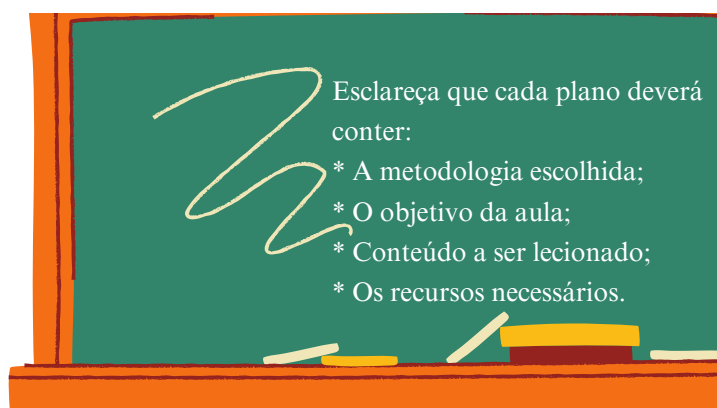
- Passo 1** – Apresentar aos docentes alguns dos tipos existentes de metodologias ativas e as suas respectivas abordagens:

METODOLOGIA	ABORDAGEM
<p style="text-align: center;"><u>Sala de aula invertida</u></p> <p>Basicamente, o conceito de sala de aula invertida é o seguinte: o que tradicionalmente é feito em sala de aula, agora é executado em casa, e o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala de aula (Bergmann; Sams, 2016, p. 11).</p>	<p>É disponibilizado antecipadamente ao estudante, o material de estudo, para que, ao chegar na sala de aula já possua conhecimentos prévios sobre o conteúdo, tornando a sala de aula um espaço dinâmico e interativo com o docente que atua como mediador do conhecimento e demais colegas de classe.</p>
<p style="text-align: center;"><u>Aprendizagem baseada em problemas</u></p> <p>Segundo Gil (2006), a aprendizagem baseada em problemas é uma estratégia metodológica em que os estudantes trabalham com o objetivo de solucionar problemas que vão desde a definição clara do problema à busca de possíveis respostas/soluções.</p>	<p>Ao estudante são propostas situações-problema, a fim de que a partir de seus conhecimentos prévios e mediação do professor consiga formular hipóteses e ir em busca de respostas e/ou soluções.</p>
<p style="text-align: center;"><u>Instrução por pares</u></p> <p>A instrução entre pares é uma metodologia que possui como objetivo envolver os estudantes em atividades cooperativas com análise e discussão de conteúdos para efetivação da aprendizagem (Ferreira, 2017).</p>	<p>Após a apresentação do conteúdo, o professor verifica o entendimento dos conceitos por meio de questionamentos aos estudantes. Ao identificar desafios na compreensão, divide a turma em duplas - ou pequenos grupos - a fim de que os próprios estudantes discutam sobre suas percepções sobre o conteúdo e aprendam colaborativamente.</p>

Material complementar

<https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/4667/6/4/%20-%20GUIA%20PR%C3%81TICO%20DE%20INTRODU%C3%87%C3%83O%20%C3%80S%20METODOLOGIAS%20ATIVAS%20DE%20APRENDIZAGEM.pdf>

- Passo 2** – Distribuídos em 3 equipes, cada grupo deverá elaborar um plano de aula utilizando uma das metodologias ativas citadas como exemplo ao início do encontro.

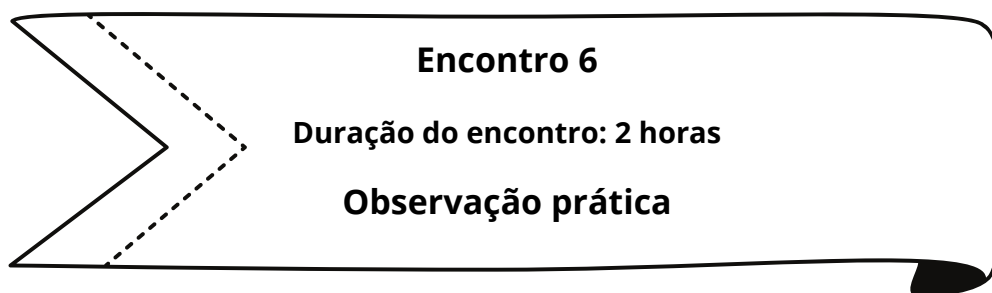


- Passo 3** – Compartilhamento e apresentação das propostas.



Diário de bordo:

Cada participante deverá registrar os acontecimentos do encontro.



Passo 1 – A equipe distribuída em grupos deverá observar o estudo de caso a seguir:



Contextualização

A escola fictícia “Saber Integral” é uma instituição de ensino médio localizada em uma área urbana. A turma do 2º ano possui 35 estudantes, com idades entre 16 e 17 anos. O professor de História, Sr. Antônio, adotou exclusivamente o método transmissivo em suas aulas ao longo de um bimestre.

Descrição do Método

O método transmissivo é caracterizado pela centralização do professor como a única fonte de conhecimento. O conteúdo é apresentado de forma expositiva, com o docente falando durante a maior parte do tempo e os estudantes ocupando uma postura passiva, ouvindo e anotando. Há pouca ou nenhuma interação, e as avaliações se concentram na memorização de fatos e conceitos.

No caso do Sr. Antônio, ele estruturou suas aulas da seguinte forma:

- **Apresentação inicial:** O tema abordado pelo professor Sr. Antônio era “As Revoluções Industriais”. Ele iniciou a aula com uma breve contextualização sobre as condições sociais, econômicas e políticas da Europa no século XVIII, destacando os avanços tecnológicos que marcaram o período. Essa introdução visava preparar os alunos para compreenderem a relevância do tema na história mundial.
- **Exposição teórica:** Aula ministrada com apoio de slides e leitura de trechos de livros didáticos.

- **Tarefas de fixação:** Exercícios baseados no conteúdo apresentado, geralmente questões objetivas e de resumo.
- **Avaliação:** Provas escritas com perguntas diretas para verificar o nível de memorização.

Resultados Observados

Após o bimestre, os seguintes resultados foram identificados:

1. Desempenho:

- A maioria dos estudantes conseguiu memorizar os principais fatos históricos e conceitos cobrados nas provas.
- Alguns estudantes relataram dificuldade em compreender o contexto ou fazer conexões entre os temas.

2. Habilidades desenvolvidas:

- Houve uma ênfase na memorização, mas pouco desenvolvimento de habilidades críticas, como análise, síntese e argumentação.

Passo 2 – Analise o estudo de caso e em seguida proponha as adaptações para o trabalho docente, baseando-se em métodos ativos de aprendizagem.

Passo 3 – Compartilhamento das propostas dos grupos para toda a equipe.



Diário de bordo:

Cada participante deverá registrar os acontecimentos do encontro.

Encontro 7

Duração do encontro: 2 horas

Desafio do conhecimento

- Passo 1** – Breve retomada dos conceitos já abordados nos encontros, com auxílio dos registros da equipe em seus diários de bordo.



- Formação docente;
- Inovação pedagógica;
- Metodologias ativas.

- Passo 2** – Desafio do conhecimento

Sequência de perguntas e respostas para que os professores possam testar seus conhecimentos.

PERGUNTA	OPÇÕES DE RESPOSTA
O conhecimento adquirido pelo docente em sua formação inicial não é suficiente para um processo de ensino-aprendizagem produtivo.	<i>Verdadeiro (resposta correta)</i> Falso
A ressignificação da prática pedagógica é o mesmo que diversificar os recursos priorizando sempre os mais modernos.	Verdadeiro <i>Falso (resposta correta)</i>
A inovação pedagógica requer a utilização de tecnologias digitais que devem estar ao alcance dos professores dentro das escolas.	Verdadeiro <i>Falso (resposta correta)</i>
As práticas pedagógicas adotadas em sala de aula requerem exclusivamente transmissão de conhecimentos técnicos.	Verdadeiro <i>Falso (resposta correta)</i>
O professor como detentor do saber e o estudante como receptor do conhecimento é uma metodologia eficiente para a participação ativa do estudante durante seu percurso estudantil.	Concordo <i>Discordo (resposta correta)</i>
O mundo contemporâneo permeado por tecnologias e informações de fácil acesso, desperta no estudante cada vez mais interesse pelo processo educativo baseado em uma pedagogia tradicional.	Concordo <i>Discordo (resposta correta)</i>
A prática pedagógica em que o estudante é levado à reflexão, análise e construção de seu conhecimento podemos chamar de:	Método de aprendizagem tradicional <i>Método de aprendizagem ativa (resposta correta)</i>
O ensino ministrado por meio de métodos ativos de aprendizagem é suficientes para o aprendizado, uma vez que os conceitos teóricos nesse novo contexto são irrelevantes. Esta afirmativa está:	<i>Correta (resposta correta)</i> Incorreta

<p>Metodologias ativas constituem um arsenal de recursos e instrumentos que potencializam o processo de ensinar. A afirmativa está:</p>	<p>Correta</p> <p>Incorreta (resposta correta)</p>
<p>Para a abordagem de um novo conteúdo em sala de aula, um determinado professor disponibilizou antecipadamente um material para que os estudantes pudessem ler antes da aula. Nesse caso, sua intencionalidade seria:</p>	<p>Trabalhar a metodologia de aprendizagem baseada em problemas, já que os estudantes já saberiam da temática abordada.</p> <p>Propor uma sala de aula invertida, pois os estudantes já teriam conhecimentos prévios sobre o assunto. (resposta correta)</p>

É possível realizar o desafio utilizando diversas tecnologias, digitais ou não, conforme sugestões a seguir:



Podem ser entregues aos professores cartões com cores diferentes para cada opção de resposta (exemplo: vermelho opção 1, verde opção 2 etc.), solicitando que registrem em folha avulsa erros e acertos para pontuação final. Pode-se ainda realizar a atividade em plataformas digitais que mostram o *ranking* de acertos no jogo.

Recurso digital

<https://create.kahoot.it/auth/login?next=%2Fcreator%3FdeviceId%3D1k68XBvZp3ohEd6PLVttmR%26sessionId%3D1733355247085>



Nota

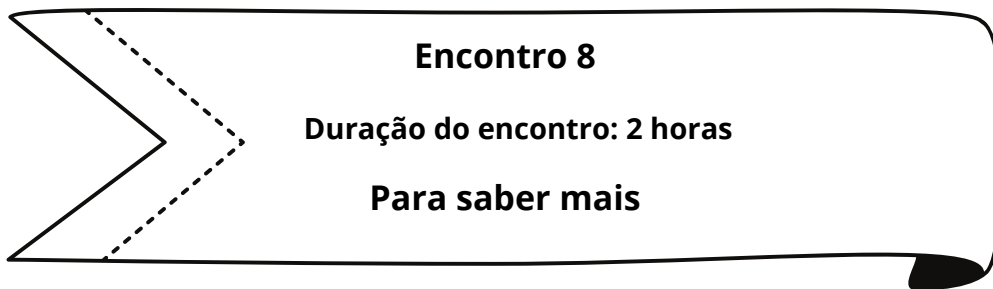
Vídeo instrucional para uso do recurso no link:

<https://youtu.be/ovp36fzP4uI>



Diário de bordo:

Cada participante deverá registrar os acontecimentos do encontro.



Passo 1 – Apresentação aos participantes de outras abordagens de métodos de aprendizagem ativa:

*** Escrita criativa:**



Escolha um termo que represente a temática que deseja trabalhar. A partir disso, os professores devem escrever o máximo de palavras relacionadas a esse termo e, em seguida, solicite que desenvolvam a partir da lista de palavras uma história ou poema.

*** Escrita colaborativa:**



Uma metodologia em que os professores podem criar histórias em regime de colaboração, desenvolvendo habilidades como imaginação, criatividade, organização, dentre outros.

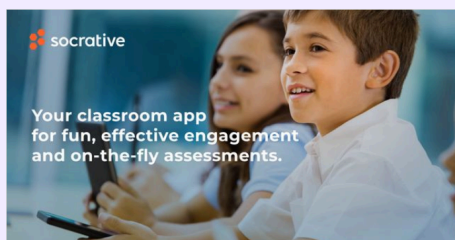
Material complementar:

<https://novaescola.org.br/planos-de-aula//fundamental/2ano/lingua-portuguesa/oficina-de-escrita/3010>

Passo 2 – Socialização dos textos construídos.

*** Ferramentas digitais**

Recurso
digital



Nota

Permite dinamizar o processo de verificação da aprendizagem com visualização do progresso em tempo real com resultados instantâneos.

Recurso
digital



<https://padlet.com/>



Nota

Proporciona a criação e edição de murais, quadros e linha do tempo de forma colaborativa.



<https://www.canva.com/>



Nota

Ferramenta de design que permite a criação de vários materiais visuais.

- Passo 3** – Caso seja possível explore com o grupo as ferramentas digitais que foram citadas e em seguida, distribua o grupo em equipes para a construção de uma escrita criativa sobre métodos de aprendizagem ativa.



Diário de bordo:

Cada participante deverá registrar os acontecimentos do encontro.

Encontro 9

Duração do encontro: 2 horas

Personalização do ensino

Passo 1 – Dinâmica da equidade



Para realizar a dinâmica, distribua algumas bolas de papel entre os participantes da equipe dos variados pontos da sala e posicione um cesto à frente dos participantes. Em seguida, solicite que cada um dos participantes arremessem as bolas de papel ao cesto de onde estão. Por fim, indague se todos os participantes que arremessaram ao cesto, tiveram as mesmas possibilidades.

Passo 2 – O que é ensino personalizado

Logo após a dinâmica apresente aos professores o conceito de personalização do ensino, que se fundamenta na teoria de que os estudantes possuem formas e ritmos diferentes de aprender.



A educação personalizada fomenta uma prática de ensino que leva em conta os interesses e necessidades dos estudantes (Escobar, 1996).



Personalização do ensino remete à ideia de construção de caminhos personalizados, a partir das experiências para alcançar uma aprendizagem significativa (Alves; Minho; Diniz, 2014).

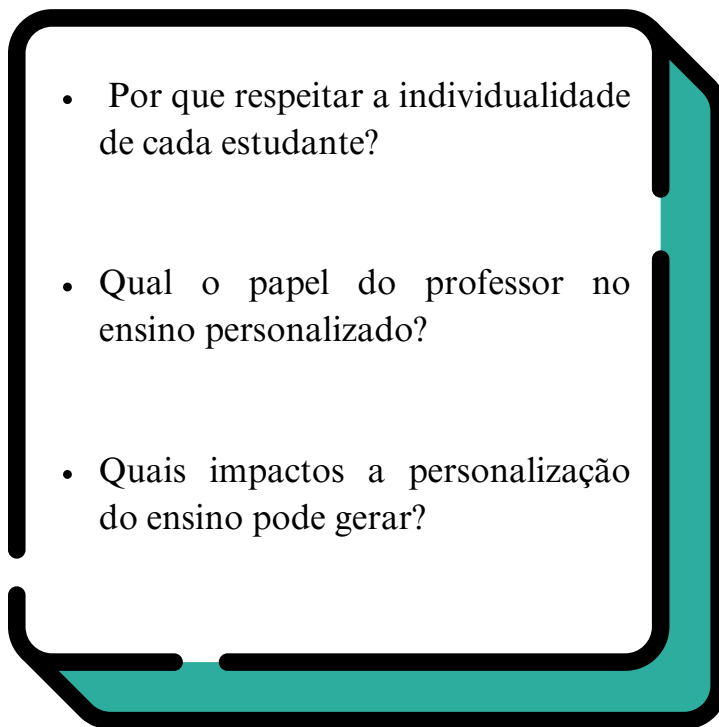




Assim, a personalização do ensino trabalha características individuais dos estudantes, a fim de que se tornem protagonistas de sua própria aprendizagem. A partir de seu perfil, são traçadas estratégias com recursos pedagógicos mais assertivos, o que gera maior autonomia e engajamento (Alves, 2014).



Passo 3 – Provoque reflexões sobre a personalização do ensino:



Registre algumas palavras-chave de cada resposta para visualização do grupo (o registro poderá ser feito em cartolina, no quadro ou outro material disponível) e, ao final, solicite que observem atentamente aos registros. Abra espaço para comentários dos participantes.

Material complementar:

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/868805/2/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Personalizada%20Explorando%20a%20Aprendizagem%20Adaptativa.pdf>



Diário de bordo:

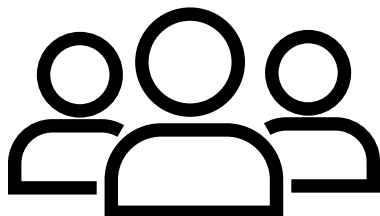
Cada participante deverá registrar os acontecimentos do encontro.

Encontro 10

Duração do encontro: 2 horas

Sistematização da aprendizagem

- Passo 1** – Distribua a equipe em dois grupos.



Um deles será responsável pela verbalização quanto à utilização de métodos de aprendizagem ativa no processo de ensino-aprendizagem e o outro grupo se dedicará à observação e registro sobre o que está sendo exposto. Em seguida, o grupo observador expõe suas contribuições para a temática. Ao final, evidencie os conhecimentos alcançados por meio da discussão.

- Passo 2** – Avaliação do curso

Distribua entre os membros da equipe uma avaliação do curso com questões associadas ao princípio da aprendizagem cooperativa:

Que bom!

Que pena!

Que tal?

- Passo 3** - Explique a dinâmica da atividade.

Na questão que bom, os professores deverão relatar as percepções positivas com relação aos encontros formativos. Em que pena, poderão apresentar o que não foi produtivo ou deixou a desejar. Por fim, na questão que tal, podem sugerir estratégias para enriquecer e/ou aprimorar as formações subsequentes.



As informações obtidas por meio da avaliação da equipe servem como norteador para correção de rotas e sugestões no prosseguimento das ações de formação continuada a ser realizada com os docentes em exercício.

Para encerrar

Considerações Finais

Como já enfatizado no decorrer deste guia didático, a formação inicial não é suficiente para o exercício da docência. A formação continuada docente deve ocorrer durante toda a trajetória profissional, com vistas à reflexão da prática pedagógica para seu aperfeiçoamento e ressignificação. Além do mais, estamos diante de um novo contexto escolar que requer a implementação de metodologias de ensino em que o estudante participe ativamente do processo de construção do conhecimento.

A construção da trilha formativa ora apresentada foi delineada a partir das percepções obtidas por meio da pesquisa, que apontaram lacunas no processo formativo. O guia tem a função de alicerçar as formações em contexto a serem coordenadas pela supervisão pedagógica. As estratégias foram elaboradas pensando sempre na interação do grupo com o objeto de estudo, com definição e exemplificação de métodos de aprendizagem ativa.

Como vimos nessa formação, há um amplo repertório de estratégias e recursos que podem ser utilizados para efetivação de uma prática pedagógica que contemple métodos de aprendizagem ativa e incite o protagonismo estudantil.

Evidencia-se que as possibilidades de momentos formativos, não são findadas neste produto educacional, que nem tampouco fixa regras para a sua realização. O intuito deste guia é se tornar uma ferramenta útil para explorar conceitualmente a temática dos métodos de aprendizagem ativa e apresentar algumas das possibilidades de implementação, podendo estas ser adaptadas de acordo com a sua realidade vivenciada.

Nesse sentido, espera-se que a proposta aqui apresentada, da oferta de um percurso formativo para o uso de métodos de aprendizagem ativa via supervisão pedagógica, possa contribuir para a realização de momentos destinados à formação e para a ressignificação da prática docente. Visa-se, assim, um processo de ensino-aprendizagem que não se limite à transmissão de conteúdo, mas utilize uma abordagem dinâmica em que o estudante esteja na centralidade do processo.

REFERÊNCIAS

- ALVES, F. **Gamification: Como criar experiências de aprendizagem engajadoras um guia completo: do conceito à prática**. São Paulo: DVS Editora, 2014.
- ALVES, L. R. G.; MINHO, M. R. da S.; DINIZ, M. V. C. Gamificação: os diálogos com a Educação. IN: FADEL, L. M.; ULBRICHT, V. R.; BATISTA, C. R.; VANZIN, T. (orgs). **Gamificação na Educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014, pp. 75-97.
- ANASTASIOU, L. G. C; ALVES, L. P. Estratégias de ensinagem. In: **Processos de ensinagem na Universidade**. Pressupostos para estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, 2004. pp. 67-100.
- AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.
- BACICH, L. MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. (Tradução Afonso Celso da Cunha Serra). 1ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2016.
- DEWEY, J. **Democracia e Educação: Introdução à Filosofia da Educação**. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.
- ESCOBAR, Alvaro Vélez. O que é a educação personalizada? In: ESCOBAR, Alvaro Vélez. **Prática da educação personalizada**. São Paulo: Loyola, 1996, pp. 11-13.
- FERREIRA, E. D. MOREIRA, F. K. (2017). **Metodologias ativas de aprendizagem: relatos de experiências no uso do peer instruction**. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/181135/102_00146.pdf Acesso em 11 dez.2024
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, A. L. de S. **Pedagogia da Conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.
- GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2006.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1992.

MEDEIROS, A. **Docência na socioeducação**. Brasília: Universidade de Brasília, Campus Planaltina, 2014.

MITRULIS, E. Ensaio de inovação no ensino médio. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.116, p. 217-244, jul. 2002. ISSN 1980-5314. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/r8PZRJBddKVrxxN65CZytRs/?lang=pt> . Acesso em: 08 jan. 2025.

NOVAK, J. D. **Uma teoria da educação**. Tradução de M. A. Moreira. São Paulo: Pioneira, 1981.

NÓVOA, A. **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PEREIRA, R. Método Ativo: Técnicas de Problematização da Realidade aplicada à Educação Básica e ao Ensino Superior. In: **VI Colóquio internacional. Educação e Contemporaneidade**. São Cristóvão, SE. 20 a 22 setembro de 2012.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 24. ed. Campinas: Autores Associados, 1991.