



UNIVERSIDADE DE UBERABA - CAMPUS UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DOCENTE PARA
EDUCAÇÃO BÁSICA MESTRADO PROFISSIONAL (PPGEB)

ANDRESSA ARIELLY ALVES

**APRENDIZAGEM AUTODIRIGIDA EM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
DE PATOS DE MINAS**

UBERLÂNDIA-MG

2021

ANDRESSA ARIELLY ALVES

**APRENDIZAGEM AUTODIRIGIDA EM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
DE PATOS DE MINAS**

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Formação Docente para Educação Básica - Mestrado Profissional (PPGEB), da Universidade de Uberaba EDITAL N° 044/2018, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Práticas Docentes para Educação Básica

Orientador: Prof. Dr. Cílson César Fagiani.

Área de Concentração: Educação.

UBERLÂNDIA-MG

2021

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

A87a Alves, Andressa Arielly.
Aprendizagem autodirigida em professores da Educação Básica de Patos de Minas / Andressa Arielly Alves. – Uberlândia-MG, 2021.
85 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba.
Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação:
Formação Docente para a Educação Básica.
Orientador: Prof. Dr. Cílon César Fagiani.

1. Aprendizagem. 2. Educação básica. 3. Formação de professores. I. Fagiani, Cílon César. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica. III. Título.

CDD

ANDRESSA ARIELLY ALVES

**APRENDIZAGEM AUTODIRIGIDA EM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
BÁSICA DE PATOS DE MINAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 29/04/2021

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Cilson César Fagiani
(Orientador)
Universidade de Uberaba – UNIUBE



Prof. Dr. Conrado Schlochauer
Teach Yourself Adventurously - Teya



Prof. Dr. Tiago Zanquêta de Souza
Universidade de Uberaba – UNIUBE

Dedico essa pesquisa aos aprendizes que escolheram a autonomia e a responsabilidade da decisão do que aprender e como aprender. Me encantei com a possibilidade de uma aprendizagem livre e autônoma, foi ela que me trouxe para essa jornada de pesquisadora.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos professores, em especial da educação básica que exercem um papel tão importante, não apenas como educadores, mas como agentes transformadores da sociedade. E principalmente nesse momento, em meio ao caos de uma pandemia, se mostraram ainda mais fortes e necessários.

Agradeço ao meu marido, meu maior incentivador nessa jornada. Aos meus pais e minha irmã pelo apoio diário, sem vocês, isso aqui não seria verdade.

Obrigada aos mestres, professores do programa que em essência exerceram esse papel, me conduzindo a quebra de paradigmas, outros olhares e maneiras de perceber e sentir a educação. Obrigada também aos colegas de classe, pela troca e o transbordo, cada um me ensinou de um lugar, com uma visão e uma história diferente. Em especial, quero agradecer a Luciana, coordenadora do programa que legitimou a educação e a aprendizagem na minha vida, para além do contexto acadêmico. Uma história de superação, de coragem, inspiradora. Aqui, percebi que minha história, até aqui, pouco conectada com a educação poderia fazer sentido.

Deixo meu agradecimento ao meu orientador, Dr. Cilson Fagiani que acompanhou do início ao fim essa caminhada, com todo o suporte necessário, paciência e com muita sabedoria me ajudou na conclusão do mestrado, também deixo meus agradecimentos a banca, Dr. Conrado e Dr. Tiago que me deixaram suas contribuições teóricas, e mais que isso, dividiram comigo experiências e com seus conselhos consegui encontrar o caminho da minha própria aprendizagem.

Quero deixar também minha gratidão aos professores da educação básica da cidade de Patos de Minas que compartilharam suas histórias e experiências de superação durante a pandemia. Muito obrigada professores.

*“A aprendizagem é a explicação do conhecimento
por meio de uma performance melhorada.”
(Conrado Schlochauer)*

RESUMO

Essa pesquisa de abordagem qualitativa e sistematização de dados quantitativos, realizada no Programa de Pós-graduação em Educação: Formação Docente para Educação Básica da UNIUBE, foi direcionada a entender se os professores da educação básica, da cidade de Patos de Minas, usam a autodireção da aprendizagem na busca por novos conhecimentos. Para isso, fizemos uso de pesquisas bibliográficas, documentais e entrevistas, que foram realizadas remotamente em decorrência da pandemia. O objetivo geral é, a partir de um estudo de caso, investigar de que forma a aprendizagem autodirigida é tratada em professores da Educação Básica da rede pública de ensino de Patos de Minas, além disso, entender quais os recursos, plataformas e métodos foram escolhidos para se adequarem à nova realidade instalada à todos de forma inesperada e urgente devido a pandemia do COVID19. Na amostra, contamos com um grupo de 33 professores da educação básica de Patos de Minas, sendo 26 do sexo feminino e 7 do sexo masculino. A idade dos participantes variou de 29 a 63 anos, com idade média de 41 anos. O tempo médio de magistério dos participantes foi de 13 anos, sendo o tempo menor de 1 ano, e o tempo maior dedicado ao magistério de 34 anos. O referencial teórico contou com a leitura de Brookfield (2009), Alheit e Dausien (2006), Ghanem e Trilla (2008) e Gohn (2008) entre outros. Como resultado, as principais conclusões da pesquisa foram: os professores da amostra fizeram uso da autodireção da aprendizagem, onde cada um, percebendo qual era sua necessidade de aprendizagem, buscou recursos e ferramentas que foram considerados mais eficazes para sua demanda. Além disso, os professores deram preferência ao aprendizado em ambientes informais e digitais, onde 100% dos professores entrevistados fizeram pesquisas no Google, e 93% usaram a plataforma de vídeos Youtube para aprender.

Palavras-chave: Aprendizagem autodirigida, Educação básica, formação de professores, COVID-19

ABSTRACT

The aim of this qualitative research and systematization of quantitative data, conducted in the Post-Graduation Program in Education "Teacher Training for Basic Education" at UNIUBE, is to check if teachers of basic education in the city of Patos de Minas use self-directed learning in the search for new knowledge. We used literature, documentary research, and interviews, which were carried out remotely due to the pandemic. The general objective is, based on a case study, to investigate how self-directed learning is treated in Basic Education teachers from the public school system in Patos de Minas. Besides, to understand which resources, platforms, and methods were chosen to be adapted to the new reality installed for everyone unexpectedly and urgently due to the COVID-19 pandemic. In the sample, there is a group of 33 teachers of basic education in Patos de Minas, in which 26 are female and 7 are male. The age of the participants ranges from 29 to 63 years, with an average of 41 years. The average teaching time of the participants is 13 years, the shortest time is 1 year, and the longest time spent teaching is 34 years. The theoretical reference is Brookfield (2009), Alheit and Dausien (2006), Ghanem and Trilla (2008), and Gohn (2008) among others. As a result, the main conclusions of the research are: once realizing their learning needs, the teachers used self-directed learning in the search for resources and tools that were considered more effective for each demand. Also, teachers preferred learning in informal and digital environments. 100% of the interviewed teachers used Google, and 93% used YouTube to learn.

Keyword: Self-directed learning, basic education, teacher training, COVID-19

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Número geral de matrículas na Educação Básica – 2018.....	40
Tabela 2 Número geral de estabelecimentos de ensino na Educação Básica – 2018.....	40
Tabela 3 Número geral de docentes na Educação Básica – 2018	40
Tabela 4 Meio de aprendizado	57
Tabela 5 Experiência do aprendizdo	58

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Sexo dos participantes.....	52
Gráfico 2 – Idade dos participantes.....	52
Gráfico 3 – Raça/etnia.....	53
Gráfico 4 – Idade de magistério	53
Gráfico 5 Plataformas utilizadas para pesquisa.....	63

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 METODOLOGIA	18
2.1 TIPO DE PESQUISA	19
2.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA	20
2.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS UTILIZADOS PARA COLETA DE DADOS.....	21
2.4 ANÁLISE DOS DADOS.....	21
3 APRENDIZAGEM AUTODIRIGIDA.....	23
3.1 APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA (LIFELONG LEARNING)	25
3.2 APRENDIZAGEM EM ADULTOS.....	28
3.3 APRENDIZAGEM EM AMBIENTE FORMAL E INFORMAL.....	30
4 EDUCAÇÃO BÁSICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA.....	35
4.1 EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	35
4.2 O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	38
4.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	41
4.4 LDB E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	47
4.5 A TECNOLOGIA COMO UMA ALIADA AO ENSINO E APRENDIZAGEM.....	48
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES	52
5.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES	52
5.2 QUAL A SUA OPINIÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO BÁSICA?.....	54

5.3 A SITUAÇÃO DA PANDEMIA ALTEROU SUA ROTINA DE TRABALHO? COMO?	54
5.4 O QUE VOCÊ PRECISOU APRENDER? QUAIS HABILIDADES E COMPETEÊNCIAS VOCÊ PRECISOU DESENVOLVER?	56
5.5 ONDE APRENDEU? ONDE E COMO BUSCOU RECURSOS PARA APRENDER? COMO FOI O PROCESSO DESSA BUSCA?.....	57
5.6 O QUE você ACHOU DE APRENDER DESSA MANEIRA? COMO FOI SUA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM?	58
5.7 ESPAÇO ABERTO – TEM MAIS ALGUMA COISA INTERESSANTE, OU QUE NÃO PERGUNTEI QUE VOCÊ GOSTARIA DE CONTAR?.....	60
5.8 PLATAFORMAS USADAS – VOCÊ USOU ALGUMA DESSAS PLATAFORMAS PARA PESQUISA OU PARA APRENDER ALGUMA COISA?	62
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONCLUSÃO	64
REFERÊNCIAS	67
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	74
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	75
ANEXO	76

1 INTRODUÇÃO

O tema da presente dissertação está relacionado à efetivação de um importante direito fundamental vigente no Brasil, qual seja, o direito à educação. Em seu âmbito, a proposta remete à importância do uso da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo, desse modo, para o processo de formação do aluno, agindo de forma a construir um sujeito social crítico a ser integrado na sociedade, tal como disposto no texto constitucional.

Para tanto, é necessário que, inicialmente, lembre-se que, com o desenvolvimento das Tecnologias da Informação e da Comunicação – TIC, a sociedade passou a pensar em novas formas de organização social, econômica, política e educacional, hoje chamada de Sociedade da Informação – SI (COLL; MONEREO, 2010, p.31).

As TICs – Tecnologia da Informação e da Comunicação, que na educação básica também é denominada de TDICs – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, trouxeram profundas transformações experimentadas nas práticas sociais impostas por esse novo cenário.

Devido a essas transformações, a realidade passou a espelhar novos paradigmas educacionais trazidos por esse rápido crescimento das TICs em escala mundial. Sendo assim, o grande desafio que se coloca aos docentes e gestores é o de pensar a educação do século XXI para essa sociedade da informação, por meio de um ensino que promova desafios que colaborem para a inserção do indivíduo na sociedade contemporânea, engendrando novas formas de viver, trabalhar, relacionar-se, produzir e oferecer serviços.

Tudo isso sem desconsiderar que o impacto da Internet levou essa nova geração de jovens a buscar não apenas informações, mas a criar complexos entrelaces educacionais, sociais e globais, contribuindo, portanto, para o surgimento do que se passou a denominar sociedades virtuais. Em Shayo et al (2007) é possível identificar quatro forças ou fatores impulsionadores da rápida expansão dessas sociedades no mundo moderno, sendo eles os seguintes: o desenvolvimento de economias globais; as políticas nacionais de apoio à Internet; o crescente letramento digital da população; e a melhoria gradual das infraestruturas tecnológicas disponibilizadas à população em geral.

Tais forças impulsionadoras, conforme Shayo et al (2007, p. 189),

estão relacionadas às seguintes esferas de incidência: as economias globais e o letramento digital da população às esferas individual, grupal e corporativa, refletindo, respectivamente, nas seguintes formas sociais virtuais: teletrabalho/teleaprendizagem, equipes virtuais e organizações virtuais. Já as políticas de apoio e a infraestrutura

tecnológica impactam as esferas comunitária e social, produzindo como formas sociais virtuais as comunidades e a sociedade virtual.

O fato é que, com a globalização, as empresas expandiram os seus mercados para diferentes continentes, de modo que o uso das TICs passou a ser largamente adotado para se inserirem no comércio mundial. Assim, conforme Coll e Monereo (2010),

as políticas de apoio firmadas entre diferentes países alavancaram o processo de teletrabalho, que se firmou no mercado global, trazendo a necessidade de capacitação de pessoal em diferentes partes do mundo e ampliando o mercado de teleaprendizagem. [...] Desse modo, países mais desenvolvidos aumentaram seus investimentos em TICs, melhorando suas infraestruturas e redes de comunicação, ajudando seus cidadãos a enfrentarem os desafios do comércio (e-business), do trabalho (e-work), da governabilidade (e-governance) e da educação (e-learning) (COLL; MONEREO, 2010, p. 31).

Nesse cenário, pode-se observar que, a cada dia mais, os indivíduos se veem inseridos na sociedade virtual, trazendo à população a necessidade iminente de novas práticas de letramento que envolvam ferramentas e recursos digitais (novos letramentos), sendo necessário, diante desses multiletramentos, que se renove as velhas formas de tratar tais fenômenos, já que, conforme Lemke (2010, p. 457-458):

Não é mais suficiente imaginar que as sociedades são ‘mentes’ individuais e autônomas de algum modo dissociadas do mundo material. Não podemos continuar pensando que exista apenas um ‘letramento’ o que isto seja apenas o que mentes individuais fazem quando confrontadas com um símbolo de cada vez.

Para o autor, é preciso abandonar o paradigma dos letramentos convencionais, centrados que são nas culturas valorizadas do impresso, e abrir espaço para os novos letramentos advindos das novas tecnologias, tendo como pressuposto que “[...] toda comunidade transformada, potencialmente representa um novo letramento. Todo novo sistema de práticas convencionais para comunicações significativas já é um novo letramento, englobado em novas tecnologias” (LEMKE, 2010 p.460-461).

Diante de tais apontamentos, é importante, também, que se considere o grande avanço experimentado na área educacional, principalmente nas questões da Educação à Distância – EaD, com significativo uso no âmbito das instituições de ensino superior. É nesse contexto que entra a definição de aprendizagem autodirigida, que está relacionada ao avanço das TICs e da eliminação de barreiras, temporais e físicas, que ela proporciona, facilitando a troca e a migração de informações e ideias, promovendo a globalização cultural e econômica.

O fato é que, no momento em que a educação é cada vez mais necessária, as possibilidades de uma educação aberta, autodirigida e sem fronteiras se fortalecem. Nesse processo, as pessoas, com ou sem a ajuda de outros, tomam a iniciativa de diagnosticar as suas necessidades de aprendizagem, formular objetivos e identificar os recursos humanos e materiais para aprender.

A partir destes apontamentos iniciais, de contextualização da abordagem pretendida, formulou-se a seguinte questão-problema a ser analisada nesse estudo: de que forma a aprendizagem autodirigida é tratada em professores da Educação Básica da rede pública de ensino de Patos de Minas?

O objetivo geral é, a partir de um estudo de caso, investigar de que forma a aprendizagem autodirigida é tratada em professores da Educação Básica da rede pública de ensino de Patos de Minas. Para atingi-lo, os objetivos específicos delimitados são:

- a) Compreender as concepções de aprendizagem autodirigida considerando-se a aprendizagem ao longo da vida (*lifelong learning*), aprendizagem em adultos e aprendizagem em ambiente formal e informal;
- b) Fazer revisão de literatura sobre a educação no Brasil, abordando, em seu âmbito, aspectos relacionados aos professores na Educação Básica, à formação continuada docente, à relação estabelecida entre a LDB e a formação continuada de professores e à pesquisa brasileira em aprendizagem autodirigida;
- c) Analisar a tecnologia como aliada no processo de ensino-aprendizagem.

A justificativa para escolha do tema e abordagem proposta se pauta na relevância do tema e da discussão, diante da necessidade sentida de se analisar a pauta da educação à luz de um cenário em que as ferramentas digitais se fazem presentes como recursos essenciais para o processo de ensino-aprendizagem.

A metodologia utilizada permite classificar a pesquisa como estudo de caso, que inclui docentes atuantes na rede pública de ensino de Patos de Minas (YIN, 2010).

Trata-se, também, de pesquisa exploratória, descritiva e de campo, com coleta dos dados feita a partir da entrevista utilizando roteiro disponibilizado no Apêndice B, realizada somente após anuência do participante da pesquisa e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado, conforme modelo disponibilizado no Apêndice A. Se fará uso, ainda, do método de triangulação, considerando-se modelo sistematizado por Duffy (2007), em conjunto com a metodologia de conversação.

A abordagem do problema é dedutiva, e qualitativa em relação às variáveis pesquisadas no tratamento de dados. A população da pesquisa é formada por professores da Educação Básica, atuantes na rede de ensino pública de Patos de Minas.

Com o intuito de proporcionar melhor apresentação dos resultados da pesquisa realizada, optou-se por organizá-los da seguinte forma, com estruturação em seções:

Na primeira seção, de introdução, apresentamos breve contextualização do tema, tendo-se inserido, ainda, a justificativa para a sua escolha, bem como os objetivos estabelecidos (tanto geral como específicos). É nesse momento, também, que se inclui uma apresentação de como o texto está estruturado, buscando-se, com isso, situar o leitor na leitura do mesmo.

Na segunda seção, apresenta-se a metodologia adotada para a pesquisa, identificando-se o tipo de pesquisa (qualitativa), a população e amostra consideradas, assim como os instrumentos (entrevista) e procedimentos adotados na fase de coleta e de posterior análise dos dados.

Na terceira seção, de referencial teórico, tratamos a aprendizagem autodirigida sob três prismas: da aprendizagem ao longo da vida (*lifelong learning*), da aprendizagem em adultos e da aprendizagem em ambiente formal e informal.

Na quarta seção, de revisão de literatura, são apresentados aspectos teóricos relacionados aos principais subtemas relacionados ao estudo, quais sejam: educação no Brasil, o professor da Educação Básica, a formação continuada de professores, a LDB e a formação continuada de professores e a tecnologia como uma aliada ao processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, importante é, ainda, a contribuição de Oliveira e Pinheiro (2012), segundo quem a compreensão da relevância dos fatores sociológicos, na base da autonomia ou da aprendizagem autodirigida, leva o sujeito a enfatizar as características mais marcantes da sociedade pós-moderna, também denominada sociedade de aprendizagem.

Isso porque, ainda segundo Oliveira e Pinheiro (2012), na sociedade pós-moderna, a aprendizagem ocupa um lugar central, estendendo-se ao longo de toda a vida (*lifelong learning*), sendo esta uma característica estruturante da mesma.

Nesse sentido, importante menção se faz a Giddens (1991, p. 71), segundo quem

a centralidade da aprendizagem nas sociedades atuais estaria relacionada a três ideias básicas: ao conhecimento e à globalização do acesso à comunicação (não existindo barreiras para se lhes aceder, quer de espaço, quer de tempo); à “destraditionalização” da vida social, de forma que as fontes longínquas de informação exercem maior influência nas pessoas do que as fontes mais próximas, sejam elas locais, regionais ou nacionais; à aplicação do conhecimento à vida social, sendo este o aspecto mais

importante na organização e transformação destas sociedades (institucionalização da reflexividade).

Na quinta seção, os resultados obtidos a partir da pesquisa de campo são apresentados, para serem discutidos à luz da teoria pesquisada para esse estudo.

Na sexta seção apresentamos as considerações finais, com a conclusão do estudo e sugestões para trabalhos futuros.

2 METODOLOGIA

O termo Metodologia, de acordo com Figueiredo (2007), é originado dos radicais gregos Meta, que significa “ao largo”; Odos, que significa caminho; e Logos, que significa estudo, discurso.

Na perspectiva defendida por Barros e Lehfeld (2007, p. 27),

em um nível aplicado, a Metodologia cuidaria de avaliar e de examinar as técnicas de pesquisa, verificando ou identificando novos métodos capazes de conduzir à captação e ao processamento de informações, visando, ao final, resolver os problemas propostos para a investigação.

Minayo (2010, p. 39), por sua vez, aponta no sentido de que

a Metodologia revela o procedimento de explicação detalhada, com minúcias, exatidão e rigor de toda a ação que é desenvolvida ao longo do caminho que é seguido nos trabalhos de investigação para a composição da pesquisa. Abrange, pois, conforme a autora, aspectos relacionados aos métodos adotados pelo pesquisador na condução dos trabalhos de pesquisa.

Para que uma investigação possa vir a ser considerada científica, é preciso que se tenha, por detrás dela, um “[...] conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos” (GIL, 2010, p. 8). Desse modo, o que se pode afirmar é que, para que os objetivos de uma pesquisa sejam atingidos, o pesquisador deve recorrer aos métodos científicos, que abrangem, por sua vez, o conjunto de operações ou processos mentais a serem empregados em uma investigação. É, por assim dizer, segundo Lakatos e Marconi (2011), a linha de raciocínio que é adotada pelo pesquisador no processo de pesquisa, podendo ser, de acordo com os autores, dos seguintes tipos: fenomenológico, hipotético-dedutivo, dialético, indutivo e dedutivo.

Diante disso, tomando lição de Gil (2010), é possível considerar que o método científico tem a sua origem firmada em princípios que são reconhecidos como indiscutíveis e verdadeiros, tornando possível chegar a conclusões em razão unicamente da lógica que é aplicada, observando uma maneira formal de desenvolvimento.

De acordo com o autor,

o delineamento de uma pesquisa abrange o seu planejamento em uma dimensão mais ampla, na medida em que este seria o momento no qual o investigador estabelece os meios técnicos da investigação, sendo também a oportunidade em que ele prevê os instrumentos e procedimentos dos quais necessitará para coletar dados (GIL, 2010, p. 110).

Para o desenvolvimento da presente dissertação, optou-se por realizar inicialmente uma revisão da literatura já produzida sobre o tema “Aprendizagem autodirigida”, com posterior realização de entrevista com professores da Educação Básica de Patos de Minas.

Para melhor descrição da metodologia utilizada, serão abordados separadamente o tipo de pesquisa utilizado (2.1), a população/amostra considerada (2.2), os instrumentos e procedimentos utilizados para coleta dos dados (2.3) e para análise dos dados (2.4).

2.1 TIPO DE PESQUISA

Segundo Gatti (2012), tendo em vista o atual contexto sociocultural, é possível ver cada vez mais submissão dos estudos educacionais às novas demandas de qualidade e excelência. Conforme a autora, é certo que esse campo esteja sob pressão devido a imperativos profissionais, científicos, administrativos, políticos e econômicos, às vezes de natureza complementar, embora muitas vezes contraditórios. Contudo, a seu ver, nem sempre é possível analisar e decodificar as tensões criadas por essas pressões mais a fundo.

A presente pesquisa é um estudo de caso, em relação aos procedimentos ou estratégias de pesquisa, já que inclui docentes atuantes na rede pública de ensino de Patos de Minas. Pode-se, ainda, classificá-la como exploratória e descritiva, quanto à natureza do problema e a interação com a sociedade, e de campo, quanto ao ambiente da pesquisa.

O estudo de caso, segundo Yin (2010, p. 77),

é um método de pesquisa originado na Medicina, mas que, atualmente, é uma das principais modalidades adotadas para pesquisas qualitativas no campo das ciências sociais e humanas. Trata-se, conforme o autor, de uma investigação empírica que busca investigar em profundidade um fenômeno contemporâneo, considerando, também, o seu contexto de vida real, principalmente quando não se tem bem estabelecidos os limites entre o contexto e o fenômeno estudado.

Lakatos e Marconi (2011), por sua vez, acreditam-se tratar-se este do tipo de pesquisa que se refere “[...] ao levantamento com mais profundidade de determinado caso ou grupo humano sob todos os seus aspectos”.

A pesquisa exploratória, de acordo com Gil (2010), é aquela que tem como propósito:

[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Seu planejamento tende a ser bastante flexível, pois interessa considerar os mais variados aspectos relativos ao fato ou fenômeno estudado. Pode-se afirmar que a maioria das pesquisas realizadas com propósitos acadêmicos, pelo menos num primeiro momento, assume o caráter de pesquisa

exploratória, pois neste momento é pouco provável que o pesquisador tenha uma definição clara do que irá investigar (GIL, 2010, p. 27).

Tratam-se, pois, de tipos de pesquisas que visam uma maior familiaridade do pesquisador com o tema, que pode ser construído com base em hipóteses ou intuições. Os assuntos das pesquisas exploratórias, geralmente, são pouco conhecidos e, por isto, este tipo de pesquisa costuma envolver levantamentos bibliográficos, citações e exemplos que facilitem o entendimento do assunto, além de entrevistas com pessoas que passam pelo problema ou já o superaram. Por esta razão, pesquisas bibliográficas e estudos de caso são muito utilizados nas pesquisas exploratórias, que contam muito com a intuição do pesquisador, dependendo bastante de seu trabalho.

Por outro lado, ainda segundo Gil (2010), a pesquisa descritiva é utilizada para estudar e levantar dados em que o foco está na descrição do elemento analisado. Sendo assim, ela se centra no “quê”, e não no “por quê”, com o pesquisador conduzindo o estudo com o intuito de levantar dados capazes de descrever a situação ou elemento analisado, sem ações que possam alterar essa descrição. Em outras palavras, seu objetivo é, portanto, descrever a natureza de dado segmento demográfico, sem focar as razões pelas quais um determinado fenômeno ocorre.

Segundo Gil (2010), ao unir as pesquisas exploratória e descritiva, o pesquisador consegue, a partir dos dados coletados, conduzir a sua pesquisa de forma mais centrada, pautando-se nos apontamentos teóricos capazes de favorecer a sua transmissão para a prática da vida diária.

As pesquisas de campo, conforme Lakatos e Marconi (2011), são, na verdade, uma das fases do trabalho de investigação, realizada após o estudo bibliográfico. Por meio dela, o pesquisador consegue obter um bom conhecimento sobre o assunto, já que é nesse momento que ele vai definir os objetivos da pesquisa, as hipóteses, qual é o meio de coleta de dados, tamanho da amostra e como os dados serão tabulados e analisados.

2.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA

A população da pesquisa é formada por professores da Educação Básica, atuantes na rede de ensino pública de Patos de Minas. O total de participantes é de 33 docentes.

2.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS UTILIZADOS PARA COLETA DE DADOS

A coleta dos dados foi feita a partir da realização de entrevista juntamente com a metodologia de conversação.

A entrevista é técnica de pesquisa utilizada já há bastante tempo na pesquisa social. Gradativamente, ela foi sendo difundida nas pesquisas qualitativas e quantitativas, sendo adotada como técnica fundamental para investigação nos mais variados campos, em razão de sua flexibilidade (GIL, 2010). No caso da presente dissertação, pode-se afirmar que a entrevista é do tipo semiestruturada, cuja principal característica é o uso de um roteiro previamente elaborado, composto por questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. O roteiro de entrevista utilizado é o disponibilizado no Apêndice B.

Pelo fato de se fazer uso de seres humanos no processo de coleta de dados, a presente pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da UNIUBE – Campus Uberlândia-MG, buscando-se, com isso, resguardar os interesses daqueles que seriam os sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da pesquisa em seus aspectos éticos. Obtida tal autorização, foram distribuídos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme disponibilizado no Apêndice A, somente para os que aceitassem participar do estudo, sendo a estes assegurado o sigilo em relação a sua identidade, bem como garantida a sua saída do presente estudo a qualquer tempo, caso assim desejem.

2.4 ANÁLISE DOS DADOS

A abordagem do problema é dedutiva, porque se partirá de uma estrutura generalizada para uma estrutura particular, e das variáveis pesquisadas no tratamento de dados é qualitativa, assim considerada por Minayo (2010) a pesquisa que não possui objeto que necessite ser quantificado.

O método dedutivo parte da generalização e quer confirmá-la na particularidade, ao contrário do indutivo, que faz o caminho inverso. Parte-se, pois, de princípios reconhecidos como indiscutíveis e verdadeiros para se chegar a conclusões puramente formais usando apenas a lógica (LAKATOS; MARCONI, 2011).

A pesquisa qualitativa observa o fato no meio natural, por isso é também denominada pesquisa naturalística. Ela é caracterizada por seu enfoque interpretativo, buscando a compreensão de um determinado fenômeno a partir do contexto em que ele se manifesta, considerando aspectos institucionais, culturais, políticos e históricos (MINAYO, 2010).

3 APRENDIZAGEM AUTODIRIGIDA

De acordo com Baquero (1998, p. 23),

a aprendizagem escolar aponta para um sistema de trabalho particular regulador da utilização dos próprios instrumentos mediadores que surgem como vínculos ou conteúdo do ensino, aprendendo e interiorizando o domínio que se tem de um dado instrumento de mediação com sua modalidade e estrutura intrínseca e o sistema de uso escolar. [...]

O sistema escolar se apresentaria como um sistema discursivo particular, que congrega em si inúmeras regras próprias oriundas do discurso escolar, abrangendo, também, uma organização material específica das atividades, ambos realizando regulação dos espaços, tempos e distribuição de responsabilidades existentes no desenvolvimento das tarefas (BAQUERO, 1998, p. 23-24).

Desse modo, a aprendizagem escolar se apresentaria, pois, não apenas o âmbito dos sistemas conceituais ou no domínio dos instrumentos, ou dos procedimentos existentes sobre o seu uso; englobaria, ainda, em abstrato, a recontextualização por ela promovida no cenário escolar.

Na perspectiva de Santos e Mortimer (2002), o processo de aprendizagem não deve ser visto como substituto das velhas concepções, as quais já existem no indivíduo antes mesmo do processo de ensino. Ao contrário: para os autores, há que se contemplar a aprendizagem como uma negociação de significados novos em um espaço comunicativo no qual se vislumbra o encontro entre perspectivas culturais diferentes, em um processo que envolve o crescimento mútuo.

Nesse sentido, conforme os autores, as interações discursivas poderiam ser consideradas constituintes do processo construtivo de significados. Desse modo, a seu ver,

as interações assumiriam grande relevância, na medida em que permitem que os alunos possam construir significados para os conceitos vivenciados em sala de aula, contribuindo, assim, para os processos de ensino e de aprendizagem, auxiliando também na formação de capacidade argumentativa e de senso crítico (SANTOS; MORTIMER, 2002, p. 13).

De acordo com Echeverría e Belisário (2008, p. 7),

vê-se grande valor na atribuição do educador nesse processo, na medida em que a ele incumbiria proporcionar um espaço para a ocorrência das interações, fomentando, assim, o envolvimento dos alunos com questionamentos, considerando o estabelecimento de relações entre os sujeitos envolvidos no processo.

Piletti (2004), por sua vez, dispõe sobre a possibilidade de se trabalhar a relação existente entre o ensino e a aprendizagem quando se visualiza o professor como um agente externo, que colabora para a aprendizagem do aluno, que, entretanto, depende do próprio aluno. Tal concepção, segundo o autor, conduziria à conclusão de que não existe ensino se não houver aprendizagem, já que o ensino existe com o fim único de motivar a aprendizagem, de orientá-la. Apresenta-se, pois, a seu ver, como um dos fatores que estimulam o desenvolvimento intelectual do aluno.

Para Sátyro e Soares (2007, p. 3), porém,

o ensino somente poderá ocorrer em um espaço que congregue a infraestrutura escolar sem e os insumos escolares, assim compreendidos os seguintes aspectos: quantidade de horas/aula para a disciplina, número médio de alunos por turma, formação superior para os docentes, existência de sala de leitura ou biblioteca na escola, melhoria e construção das dependências escolares, dentre outros.

A seu ver, todo esse conjunto é muito relevante para a definição dos resultados educacionais, não devendo, por esta razão, serem trados como inutilidades.

Na visão de Piletti (2004), a relação travada entre o ensino e o aprendizado apresenta o professor como sendo um agente externo, que colabora para a aprendizagem do aluno, mas que, na verdade, depende do próprio aluno. Desse modo, para o autor, não se tem como conceber um ensino sem aprendizagem, já que o ensino motiva a aprendizagem, orientando-a, funcionando como importante fator de estimulação intelectual do aluno.

O fato é que o desenvolvimento do processo da aprendizagem é uma tarefa árdua a ser realizada pelos aprendizes ao longo da vida. Esta tarefa está inserida em vários ciclos vivenciados pelos mesmos, que vão desde os mais básicos, estando dentre eles as primeiras aulas cursadas pelas crianças na escola, até os mais avançados, com os níveis superiores cursados por jovens e adultos nas universidades.

Nesse sentido, há também que se ressaltar que o avanço das tecnologias ao longo dos últimos anos tem se tornado um fator decisivo para a melhoria dos métodos da aprendizagem.

O uso das novas ferramentas possibilita a concepção de cenários que englobam situações cada vez mais colaborativas onde os instrumentos como computadores, tablets smartphones tornam-se fundamentais para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e metacognitivas de professores, tutores e alunos nas diversas modalidades de ensino (RAMOS et al., 2014, p. 101).

Dentre os fenômenos metacognitivos que possibilitam que a aprendizagem seja realizada de maneira colaborativa está a aprendizagem autodirigida, também denominada de

Self-Directed Learning (SDL) conforme descreve o americano Malcom Knowles (1975), ao popularizar uma teoria da aprendizagem humanista denominada andragogia. Trata-se de um fenômeno que pode ser entendido como o momento em que um aprendiz toma a iniciativa para diagnosticar suas necessidades, atribuir as suas metas, buscar por recursos, sejam materiais e humanos, aplicar seus conhecimentos em diferentes situações e, podendo monitorar e avaliar os resultados da sua aprendizagem.

Para Brookfield (2009), um aprendiz autodirigido é aquele que busca enfrentar novos desafios para conduzir seu processo de aquisição e reflexão do conhecimento quando o mesmo relaciona as suas experiências com outros aprendizes. Entretanto, os efeitos da interação realizada pelo mesmo dependem da configuração dos diferentes ambientes colaborativos onde são criados novos contexto e situações cotidianas que potencializam o desenvolvimento de suas habilidades e a organização da sua própria forma de aprender.

Partindo-se, pois, destas breves considerações, serão as subseções seguintes destinadas a abordar três aspectos no âmbito da aprendizagem autodirigida: a aprendizagem ao longo da vida (*lifelong learning*), a aprendizagem em adultos e a aprendizagem em ambiente formal e informal.

3.1 APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA (LIFELONG LEARNING)

*Pode-se continuar a aprender até o fim da vida
sem, no entanto, jamais se educar
- Arendt (1972, p. 37)*

Para dar início aos apontamentos dessa parte do estudo, remonta-se a Rodrigues (2001, p. 31), segundo quem educar é

acionar os meios intelectuais do educando para que ele seja capaz de assumir o pleno uso de suas potencialidades morais, intelectuais e físicas. Trata-se esta, pois, de uma das condições para que ele se construa como sujeito livre e independente daqueles que o estão gerando como ser humano.

Segundo Tardif (2000), tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais. Desse ponto de vista, a formação profissional ocuparia, em princípio, uma boa parte da carreira e os

conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos, a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento.

Da mesma forma, Freire (2000) relata que a educação crítica considera os homens como seres em desenvolvimento, como seres inacabados, incompletos em uma realidade igualmente inacabada. Nesse contexto, conforme o autor, os homens têm consciência de que são incompletos, e assim, nesse estar inacabados e na consciência que disso têm, encontram-se as raízes da educação como fenômeno puramente humano. Desse modo, ainda conforme Freire (2000), o caráter inacabado dos homens e o caráter evolutivo da realidade consistiriam em exigências para que a educação seja uma atividade contínua, sendo a educação referida pela práxis. Nesse sentido, importante também é a contribuição de Busato (2005), para quem encontrar alternativas ou até mesmo ressignificá-las e construí-las com base no contexto concreto de vivência da prática pedagógica demanda apropriação, elaboração de saberes, de fundamentos teórico-práticos.

Importante lembrar, ainda, que, sendo o homem um ser social, como expõe Chassot (2006), é certo que as informações são importantes para a prática da cidadania, mas que devem ser transmitidas numa linguagem mais acessível, criando condições de entendê-las, sendo assim um instrumento de leitura da realidade e facilitadora da aquisição de uma visão crítica, o que guarda similaridade ao exposto por Lima (2012), quando diz que, para que haja o aprendizado, é necessário que as informações estejam conforme a necessidade da pessoa, sua vivência e seu cotidiano.

É desse contexto que surge a concepção de “aprendizagem ao longo da vida”, ou *lifelong learning*, expressão cujo conceito, segundo Alheit e Dausien (2006, p. 177-178), ainda permanece mal definido:

Que nós aprendemos durante toda a nossa vida, é evidente. Desde nossos primeiros passos e de nossas primeiras palavras até a nossa idade mais avançada, fazemos experiências novas, adquirimos novos saberes e novas competências. Somos quase tão inconscientes do modo que temos de aprender, quanto do fato de respirarmos. Certamente aprendemos na escola e também na universidade e nos estabelecimentos de formação, mas mesmo nesses lugares instituídos de formação e de aprendizagem, o que aprendemos de verdadeiramente importante, frequentemente, não tem nada a ver com os programas oficiais.

Experimentamos situações, adquirimos habilidades, testamos nossas emoções e nossos sentimentos na “escola” mais efetiva que há: a “universidade da vida” [...]. Portanto, aprendemos e nos formamos nas conversas com os amigos, assistindo à televisão, lendo livros, folheando catálogos ou navegando na Internet, tanto quanto quando refletimos e quando fazemos projetos. Pouco importa se essa maneira de nos formarmos é trivial ou requintada: não podemos alterar o fato de que somos aprendentes “no longo curso” da vida. [...]

[...] a nova aprendizagem primeiramente inscreve-se em um quadro econômico e político cujos objetivos são a competitividade, a empregabilidade e a adaptabilidade das “forças de trabalho”. Ao mesmo tempo, a liberdade biográfica de planejamento e

de engajamento social dos indivíduos devem sair, dessa situação, reforçados. A educação ao longo da vida pode aparecer sob o duplo aspecto da “instrumentalização” e da “emancipação”.

A discussão sobre as aprendizagens ao longo da vida traçadas por autores como Alheit e Dausien (2006), Ghanem e Trilla (2008) e Gohn (2008) vem ocupando um espaço significativo no cenário da formação como dimensão estratégica e funcional e como um princípio diretor que garanta a todos o acesso às ofertas de educação e de formação, em uma grande variedade de contextos de aprendizagem. Também Freire (2000, p. 40) expôs tal preocupação, ao afirmar que “[...] não é possível ser gente senão por meio de práticas educativas. Esse processo de formação perdura ao longo da vida toda, o homem não para de educar-se, sua formação é permanente e se funda na dialética entre teoria e prática”, como já mencionado anteriormente.

Na verdade, a aprendizagem ao longo da vida é expressão recente para uma preocupação antiga, já que desde Platon (2000, p. 666) ela assim se apresentava: “[...] é o primeiro dos mais belos privilégios. E se sucede a este privilégio de desviar de sua natureza e que seja possível retificá-lo, eis aí o que cada um deve sempre fazer no decorrer de sua vida segundo a sua possibilidade”.

O conceito de *lifelong learning*, porém, surgiu na Europa logo depois da primeira Guerra Mundial, tendo sido originado da necessidade de reeducar os adultos, diante de uma escola que não havia sido capaz de educá-los para a paz, considerando a crescente expectativa de vida. Tratava-se de um contexto, conforme Torres (2009), que exigia oferecer mais oportunidades de aprendizagem à população idosa cada vez mais numerosa.

Essa mudança de paradigma mencionada se mostrou concretizada em conferências da UNESCO na forma de progressiva valorização da aprendizagem ao longo da vida em detrimento da educação de adultos, deixando esta última de ser encarada apenas como subsistema educacional, mas passando a ser assumida como parte integrante de processos mais vastos de aprendizagem ao longo da vida. Desse modo, segundo Barros (2011), passou-se da educação à aprendizagem. Nesse sentido, dispõe a autora que:

[...] duas visões político-filosóficas que marcaram indelevelmente a história da educação de adultos, e para as quais contribuíram a UNESCO, a União Europeia e a OCDE: a perspectiva da educação permanente (*lifelong education*) e a perspectiva da aprendizagem ao longo da vida (*lifelong learning*) (BARROS, 2011, p. 189).

Segundo a autora, a primeira perspectiva é “[...] herdeira de uma matriz eminentemente crítica assente nas teorias do conflito e na escola do pensamento marxista e neomarxista”, ao

passo que a segunda é “[...] herdeira de uma tradição de matriz fundamentalmente tecnocrática e gestonária, assente nas teorias do consenso e na escola de pensamento funcionalista” (BARROS, 2011, p. 189). O fato é que tais perspectivas, conforme Barros (2011), concretizam-se em políticas que são verdadeiramente opostas. Veja-se:

Enquanto na perspectiva da educação permanente a ênfase era colocada, sobretudo pela UNESCO, na educação de adultos como projeto de transformação social, à luz de uma ideologia humanista e solidária [...], representada na visão de construir uma sociedade de aprendizagem, composta por instituições interdependentes e empenhadas na salvaguarda da *Res publica* [...], já na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, o destaque, dado sobretudo pela OCDE e pela UE, vai para a educação de adultos como projeto de adaptação ao social, à luz de uma ideologia neoliberal e individualista [...], representada na visão de construir uma sociedade cognitiva, composta por organizações qualificantes autónomas e empenhadas na salvaguarda dos interesses privados [...] (BARROS, 2011, p. 189).

Na América Latina, contudo, ainda segundo Torres (2009), o conceito não teria repercutido tal como em território europeu. Conforme a autora, a mudança de paradigma proposta mundialmente, partindo-se de uma educação para aprendizagem, de educação de adultos para aprendizagem de adultos, não foi internalizada na região, e não somente quanto à educação de jovens e adultos, mas em relação à educação em geral. Em terras latinas, segundo afirma, a expressão assumiu um conceito que confunde aprendizagem com educação (ALHEIT; DAUSIEN, 2006).

De toda forma, tem-se que se está diante de um conceito com diferentes interpretações e diferentes práticas, mas que mantém a mesma ambiguidade da educação permanente, predominando, contudo, uma visão instrumental, que se volta à eficácia produtiva e à competitividade, tal como afirma Torres (2009). A novidade, conforme Aníbal (2013), é o fato de que a concepção de aprendizagem ao longo da vida passou a ser apresentada como um princípio norteador e organizador da educação para o século XXI, operacionalizando, por assim dizer, o conceito de educação permanente.

3.2 APRENDIZAGEM EM ADULTOS

Como já mencionado, Knowles (1975) foi quem mencionou a denominação “aprendizagem autodirigida” ao popularizar a andragogia, que nada mais é do que o ensino/a educação de adultos. Contudo, é importante mencionar que, conforme Cavalcanti (2009), Linderman já teria, em 1926, na tentativa de buscar melhores formas de educar adultos, percebido a falta de adequação dos métodos utilizados, tendo afirmado que o aprendizado é

decorrente daquilo que é feito, de forma que a experiência seria o livro-texto vivo do adulto aprendiz. Na década de 1970, Knowles retomou os estudos de Linderman e introduziu, em 1973, o termo andragogia (do grego *andros*, de adulto, e *gogia*, de educar), apresentando-a como sendo a arte e a ciência de ajudar adultos a aprender.

Segundo Lima (2007, p. 29),

a andragogia pode ser contemplada como um caminho educacional que busca compreender o adulto, podendo ser considerada uma teoria, mas também um método de ensino, que se reflete em um somatório de trocas de conhecimentos entre o facilitador do conhecimento e o estudante adulto e suas experiências de vida.

Assim, conforme o autor, tomando as noções de Knowles, no modelo andragógico, a aprendizagem seria de responsabilidade compartilhada entre professor e aluno, posto que fundamentado no “aprender fazendo”.

Para Knowles (1975), os adultos são potenciais aprendizes autônomos por serem ativos na constituição do processo de aprendizagem e terem condições de tomar suas próprias decisões, oferecer uma base de conhecimento prévio e poder internalizar suas emoções ao longo do seu aprendizado. Dessa forma, o autor impulsionou uma primeira abordagem clássica da aprendizagem autodirigida citando que a mesma pode ser entendida como um processo em que um aprendiz estabelece suas necessidades, define suas metas, busca por recursos materiais e humanos, monitora e avalia o seu aprendizado.

Seguindo esta linha de pensamento, Delory-Moberger (2008), ao relacionar educação e biografia na concepção de educação biográfica, que, aqui, se considerará pertinente à concepção de aprendizagem ao longo da vida, já que seus elementos principais se entrelaçam, relata que o estudante adulto não pode ser tratado pelos professores como se fosse um adolescente e estivesse apenas começando a entrar no labirinto da vida. Os professores devem ser capazes de compreender que este aluno (com mais idade do que eles, às vezes) requer desafios.

Assim, para o autor, mais do que ficar ouvindo, passivamente, a exposição muitas vezes abstrata e tediosa de um assunto, precisa gerir seu aprendizado e seu desenvolvimento profissional. O professor deve aprender que os adultos precisam que ele lhes ajude a compreender a importância prática do assunto a ser estudado, experimentar a sensação de que cada conhecimento fará diferença e mudará efetivamente suas vidas (DELORY-MOBERGER, 2008).

Nesse mesmo sentido, Pinto (2017, p. 18) sustenta que

o modelo andragógico é de fundamental importância para o processo de educação do adulto, por se tratar de pessoa já dotada de uma consciência formada, com hábitos de vida e situações de trabalho que não podem ser arbitrariamente modificados. Contudo, alerta para o fato de que ele deve ser pautado nas seguintes características:

- Deve-se buscar despertar no adulto a consciência da necessidade de instruir-se, bem como a noção clara da sua participação na sociedade;
- É preciso partir dos elementos que integram a realidade do educando, que se destacam como expressão de sua relação direta e contínua com o mundo em que vive. Não se deve desassociar o aprendizado de seu cotidiano. O ideal é que o método seja criado com o educando (responsabilidade compartilhada, cocriação), considerando a realidade em que ele vive. Nesse sentido, importantes também são as considerações de Lima (2007), segundo quem na Andragogia a aprendizagem tem uma particularidade mais centrada no aluno, na independência e na auto-gestão da aprendizagem, para a aplicação prática na vida diária;
- O papel do professor instrutor é o de incentivador da busca autônoma de conhecimentos;
- Os conteúdos da instrução devem ser propostos a partir de uma perspectiva de que os mesmos impactarão positivamente as condições de vida do homem.

Tirando o foco do educando e direcionando-o para o docente formador, Delory-Momberger (2008) afirma que os conceitos andragógicos devem ser aplicados na formação do professor, uma vez que é adulto e necessita ver e tratar seus alunos adultos como pessoas verdadeiramente livres e responsáveis. Para o autor, esta é a motivação das motivações – ser tratado como um ser inteligente, capaz de acertar na vida.

O fator é que, muito além das notas, os alunos maduros anseiam ver como a realidade acadêmica concorrerá de fato para que sua realidade pessoal seja dinâmica, produtiva. Os professores de alunos adultos, pressionados por problemas que a pedagogia só em parte pode solucionar, precisam estudar andragogia, compreendendo a questão pela perspectiva de que o adulto aprendiz é quem melhor saberá como ensinar.

3.3 APRENDIZAGEM EM AMBIENTE FORMAL E INFORMAL

A educação, de modo geral, prepara o ser humano para o desenvolvimento de suas atividades no percurso de sua vida. Nesse sentido, faz-se necessário uma educação, ao longo da vida, a fim de dar suporte aos vários aspectos sejam eles, econômicos, sociais, científicos e tecnológicos, impostos por um mundo globalizado (MACIEL; FACHÍN-TERÁN, 2014).

Esse conceito de educação, ao longo da vida, serviu de referência ao relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, sendo colocado como

uma das chaves de acesso ao novo século que, naquele momento, se iniciava. Sendo assim, não basta que as pessoas acumulem no começo da vida uma quantidade de conhecimentos, mas devem aproveitar todas as oportunidades para “atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos”, procurando compreender o mundo em mudança (MACIEL. FACHÍN-TERÁN, 2014, p. 81).

Nessa parte da dissertação, consideram-se os diferentes espaços educacionais, tendo-se por base as características e definições de cada modalidade educacional. Segundo Oliveira e Gastal (2009), o uso desses espaços, no processo de ensino-aprendizagem, apresenta a intenção de preparar o sujeito para enfrentar os desafios dos tempos modernos enquanto cumpre o seu papel para a prática da cidadania.

Assim, considerando os diferentes formatos educacionais, onde acontece o processo educacional, propõe-se inicialmente discutir alguns conceitos e definições das diferentes modalidades de ensino, concentrando os esforços na aprendizagem em ambiente formal e informal.

Primeiramente, retomando apontamentos de Santos e Weber (2013), tem-se um contexto estabelecido no final do século XX de surgimento do computador e um gradual desenvolvimento da internet nos mais diversos ambientes e, desde então, diversas transformações ocorreram no campo da informática no mundo de forma rápida, na medida em que houve o crescente investimento em estruturas de telecomunicações, o desenvolvimento de novas TIC, além da criação dos mais variados tipos de sites, softwares e aplicativos. Tais mudanças, conforme os autores, permitiram multiplicar conversas, incrementar a acessibilidade à informação, a velocidade e o compartilhamento de dados. A partir do desenvolvimento da informática, o acesso à informação nunca foi tão veloz, tão fácil e disponível por toda parte através do uso de tecnologias digitais, impactando nossas relações sociais.

Nesse mesmo sentido, Viana (2009, p. 33) pontua que

a constante interação com o virtual e a dependência da mediação tecnológica para os mais diversos fins no cotidiano fez com que surgisse um questionamento quanto ao seu impacto para uma formação de um pensamento e um comportamento digital consonantes com essa nova era.

Diante disso, segundo o autor, a certeza que se tem é que os jovens atualmente transitam o tempo todo entre ambientes online (com intermédio da internet) e offline (sem intermédio da internet) no seu dia-a-dia, uma conectividade que pode começar ao levantar-se da cama, continuar ao ir à escola e relativamente se manter até o momento de voltar à cama.

É, pois, nesse contexto que, a seu ver, o virtual é a cada dia mais acolhido, inserindo-se na escola, instituição que, por sua natureza e função, recebe muitas crianças e jovens nascidos na era digital, com demandas diferentes das gerações passadas (VIANA, 2009). Com isso, segundo Oliveira e Gastal (2009), a escola enfrenta possíveis desafios, uma vez que o desenvolvimento tecnológico digital das TIC vem mudando a forma com a qual crianças e jovens se relacionam com conteúdos formais, não formais e informais da qual possuem acesso.

De acordo com Fávero (2007), os termos formal, não formal e informal são de origem anglo-saxônica, surgidos a partir de 1960. Vários fatores, ocasionados pela segunda Guerra Mundial, desencadearam uma crise educacional nos países do primeiro Mundo, dentre eles: os sistemas escolares não conseguiam atender à grande demanda escolar, os sistemas escolares não cumpriam seu papel em relação à promoção social, e a não formação de recursos humanos para as novas tarefas que surgiam com a transformação industrial. Com isso, conforme os autores, teria ocorrido, de um lado, a exigência de um planejamento educacional e, de outro, a valorização de atividades e experiências não escolares, tanto ligadas à formação profissional quanto à cultura geral.

Geralmente, a diferença entre formal, não formal e informal é estabelecida tomando por base o espaço escolar. Desse modo, segundo Marandino, Selles e Ferreira (2009), as ações educativas escolares seriam formais e aquelas realizadas fora da escola não formais e informais, sendo o primeiro termo não utilizado em países de língua inglesa. Já em países latinos e Lusófonos, conforme os autores, os termos não formal e informal são aplicados à educação, sendo o primeiro associado a instituições como museus, centros culturais, ONGs, e o segundo, a mídias.

Também Gohn (2008) compreende a educação formal como sendo aquela que é desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados. Contudo, sua visão de educação informal estaria atrelada à que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização – ou seja, em família, no bairro, no clube, com amigos etc. Trata-se, pois, de um aprendizado carregado de valores e cultura própria, de pertencimento e sentimentos herdados. Já a educação não formal, conforme o autor, seria aquela que se aprende na vida, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas.

Sendo assim, pela perspectiva de Gohn (2008), a educação formal conta com um espaço próprio para ocorrer, ou seja, é institucionalizada e prevê conteúdos, enquanto a educação informal pode ocorrer em vários espaços, envolve valores e a cultura própria de cada lugar. Por

outro lado, segundo o autor, a educação não formal ocorreria a partir da troca de experiências entre os indivíduos, sendo promovida em espaços coletivos.

Em Gohn (2008) encontramos, ainda, apontamentos no sentido de que os resultados esperados para cada um dos três tipos de educação seriam igualmente diferentes. Isso porque, para o autor, enquanto na educação formal espera-se a aprendizagem e a titulação, na educação informal, os resultados acontecem a partir da visão do senso comum, e na educação não formal desenvolvem-se vários processos.

De um modo geral, contudo, pode-se apontar que os três tipos de educação apresentados contam com características específicas, que as diferenciam das outras: enquanto a educação formal é metodicamente organizada, seguindo um currículo, regras e leis, dividida em disciplinas, idade e nível de conhecimento, a educação informal é um processo permanente e não organizado, e a educação não formal trabalha com a subjetividade do grupo e contribui para sua construção identitária (GOHN, 2008, p. 39)

Para Gohn (2008), muito embora sejam características diferenciadas, elas não são necessariamente excludentes – ou seja, podem ser complementares.

É por esta razão que, muito embora a escola seja o espaço de eleição da aprendizagem/educação formal, ela sozinha não consegue abarcar a multiplicidade de informações que surgem a cada momento no mundo, assim como, as novas descobertas científicas. Desse modo, é preciso estabelecer parcerias e utilizar outros espaços educativos, onde entrariam a aprendizagem/educação não formal e informal.

Cientes dos conceitos de aprendizagem em ambiente formal e ambiente informal, encontramos também o conceito de educação formal e educação informal. Segundo o autor Saviani (2009):

Educação escolar corresponde à cultura erudita. Rege-se pelos padrões eruditos, sua finalidade é formar o homem “culto” no sentido erudito da palavra, seu conteúdo e sua forma são eruditos; é, enfim, o principal meio de difusão da “cultura erudita”. Aquilo que chamamos, na falta de uma expressão mais adequada, de “educação difusa” corresponde à “cultura de massa”. Participa praticamente de todas as características da referida “cultura” de tal modo que se pode mesmo dizer que se identifica com ela. Seu principal instrumento de difusão são os meios de comunicação de massa. Enfim, a educação popular corresponde à “cultura popular”. (SAVIANI, 2009, p. 101).

Saviani em sua extensa obra literária, faz em diversos momentos, menção enaltecendo a importância da educação escolar para a sociedade, embora o autor reconheça o papel da educação informal, a qual também tem grande importância para a formação humana. Educação informal a qual ele conceitua como:

educação informal é uma manifestação do fenômeno educativo que, embora tenha sido suplantada pela educação formal, pela educação escolarizada, nem por isso desapareceu. Ela está presente no nosso contexto, e, nesse sentido, ela pode ser acionada, ela pode ser utilizada como um instrumento em função dos objetivos mais amplos da educação. Mas eu entendo que isso irá ocorrer em articulação com a escola e, via de regra, de maneira subordinada à forma escolar, a tal ponto que se as duas modalidades entrarem em conflito, então é preciso decidir-se pela principal. (SAVIANI, 1994, p. 286).

4 EDUCAÇÃO BÁSICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Os direitos humanos revelam a essência da dignidade da existência humana, razão pela qual dão origem à proteção do Estado. Assim, é possível reconhecer os direitos fundamentais como aqueles que estão positivados na ordem interna de um país, representando, nacionalmente, a realização da própria dignidade humana.

Os direitos fundamentais e os direitos humanos seriam lados de uma mesma moeda, mas vistas sob diferentes ângulos. Isso porque, conforme o autor Sores Neto et al (2013) os direitos humanos corresponderiam à proteção que é dada na ordem internacional aos direitos essenciais para os seres humanos sobreviverem com dignidade, como os direitos à vida, à liberdade de expressão, à liberdade de ir e vir etc. Seria, portanto, conceito afeto à ordem internacional.

Nesse contexto, um importante direito fundamental estabelecido no Brasil é o direito à educação, a ser garantido pelo Estado a todos os cidadãos brasileiros, como forma de lhes conferir o gozo da cidadania. É sobre ele que se versará na subseção seguinte, integrante da revisão de literatura feita para a presente dissertação.

4.1 EDUCAÇÃO NO BRASIL

No Brasil, a educação foi reconhecida pelo legislador como sendo um direito de todos. Trata-se, pois, de um direito fundamental, que deve ser promovido e incentivado em ação conjunta envolvendo Estado, família e sociedade em geral. Nesse sentido, Soares Neto et al (2013, p. 27) destacam que

considerar a educação como um direito fundamental significa reconhecer a necessidade de implementação de políticas públicas que proporcionem a todos o efetivo exercício da cidadania, bem como promover o acesso aos direitos econômicos, civis, sociais e políticos. Mas nem sempre foi assim. Ao se analisar a trajetória histórica da escolarização no Brasil, é possível subdividi-la, mais recentemente, em quatro períodos distintos: de 1930 a 1945 (no Estado Novo), de 1945 a 1964 (na Segunda República), de 1964 a 1985 (na Ditadura Militar) e de 1985 aos dias atuais (período da redemocratização).

No Estado Novo, período que se estendeu de 1937 a 1945, é possível, segundo Gonçalves (2013), apontar as seguintes características, que influenciaram o processo de escolarização no Brasil nesse período histórico:

- a) Centralização do poder político e da economia;

- b) Propostas que deram início à política trabalhista no Brasil (criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, dentre outras medidas);
- c) Grande preocupação com a educação (criação do Ministério da Educação e Saúde; organização e regulamentação do ensino comercial; curso secundário dividido em fundamental – 5 anos – e complementar – 2 anos, visando preparação profissional; criação do Estatuto das Universidades brasileiras; criação do Conselho Nacional de Educação);
- d) Controle da opinião pública, desde a escola, imprensa e sociedade;
- e) Inclusão de três títulos na Constituição que não constavam antes: da ordem econômica e social; da família, educação e cultura; da segurança nacional;
- f) Forma de governo: Autoritarismo, principalmente após o Golpe de 1937 e a instituição de uma nova Constituição, que dispunha sobre poder centralizado, estado de emergência e suspensão de liberdades civis garantidas pelo próprio documento;
- g) Brasil entra na Segunda Guerra Mundial (em 1941);
- h) Final da Segunda Guerra Mundial (em 1945);
- i) Divisão do mundo em dois blocos: capitalistas, liderados pelos EUA, e socialistas, pela URSS (início da Guerra Fria);
- j) Estabelecimento de leis orgânicas do ensino (1942-1946).

No período seguinte, da Segunda República encontram-se, ainda segundo Gonçalves (2013), facilmente identificadas as seguintes características:

- a) Período que ficou conhecido no plano político como “democrático” por não haver golpes e a população poder participar do processo de escolha de seus governantes;
- b) Governos populistas, como o de Vargas;
- c) Governo legalista, foi duro com os comunistas e os sindicatos (tornou clandestino o Partido Comunista Brasileiro);
- d) Campanha para defesa da industrialização e ampliação da legislação trabalhista;
- e) Política desenvolvimentista, com investimentos públicos em infraestrutura, como energia e transporte;
- f) Irromperam grandes greves em razão do aumento do custo de vida em função da inflação;
- g) Na educação: início da vigência da Lei Orgânica do Ensino Primário (1946);
- h) Suicídio de Vargas, Café Filho (vice) assume e Juscelino Kubistchek é eleito;
- i) Governo de Kubistchek marcado por estabilidade econômica e otimismo em relação ao crescimento do país (“cinquenta anos em cinco”);

- j) Plano de metas voltado para objetivos de desenvolvimento em relação à energia, transporte, alimentação, indústrias de base, educação e construção da nova capital do país (Brasília);
- k) Em novas eleições, Jânio Quadros é eleito Presidente (foi eleito em 1960 e renunciou em 1961);
- l) Na educação: criação de comissão para elaboração da Lei de Diretrizes e Bases (1948), com aprovação da lei em 1961;
- m) Plano Nacional de Educação (1962);
- n) Plebiscito em 1963 aprova o presidencialismo.

No período da Ditadura Militar, entre 1964 a 1985, as seguintes características podem ser identificadas, revelando-se, também, a sua incursão no cenário educacional:

- a) A ação militar, inicialmente, não foi tida como golpe: teve apoio da população, de vários grupos sociais e instituições. Isso porque a intenção era de uma intervenção curta e transitória;
- b) Logo ficaram claras as intenções dos militares permanecerem no poder, ocorrendo supressão de direitos com forte censura e repressão;
- c) Marcos para a educação no período: Constituição de 1967 e Leis nºs 5540/1968, que dispôs sobre a reforma do ensino superior, e 5692/1971, sobre a reforma do 1º e 2º graus (GONÇALVES, 2013).

Por fim, em 1985, com a redemocratização do país, novos horizontes foram sendo apresentados para a sociedade brasileira. Dentre as características que marcam o período pós ditadura militar é possível destacar as seguintes:

- a) Atenções voltadas para a discussão da Assembleia Nacional Constituinte para a promulgação de novo texto constitucional para o país, que foi feito em 5 de outubro de 1988;
- b) Eleição do Collor em 1989, com lançamento dos Planos Collor I e II para controle da inflação, que fracassaram, aprofundando a crise econômica e estatal no país. Impeachment em 1992 (por corrupção);
- c) Plano Real (1994);
- d) 1997: economia brasileira é afetada pela crise mundial decorrente da queda das bolsas de valores no sudeste asiático;
- e) eleição de Fernando Henrique Cardoso – FHC (1998): dois mandatos;
- f) eleição Lula (2002): duas frustrações – manutenção das políticas econômicas e de reforma do Estado do governo FHC e evidenciação de que o Partido dos

Trabalhadores – PT não assumia posição coerente com sua trajetória histórica, nem com suas defesas pela ética na política;

g) expansão em grande escala do Bolsa Família e de outros projetos de característica assistencial;

h) reeleição de Lula, em 2006: Produto Interno Bruto – PIB continua em ascensão, sendo ofuscado em 2008, pela crise nos Estados Unidos da América – EUA;

i) imagem do PT é maculada por denúncias de ingerência e de mau uso do cartão corporativo. Não obstante, as pesquisas demonstram que a popularidade de Lula não foi abalada, demonstrando dissociação entre partido, equipe de governo e Lula;

j) na educação: a Constituição Federal Brasileira de 1988 torna a educação em direito de todos e dever do Estado, a ser promovida e incentivada com o apoio da sociedade; obrigatoriedade do ensino fundamental; aprovação da Lei nº 9394/1996 (nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional); criação do Plano de Desenvolvimento da Educação –PDE.

Tomando-se o cenário atual da educação no Brasil, será a próxima subseção destinada a apresentar o papel do professor da Educação Básica, posto que é este o aspecto que interessa a essa dissertação.

4.2 O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A educação básica no Brasil ganhou contornos bastante complexos nos anos posteriores à Constituição Federal de 1988 (CURY, 2002). Segundo Costa, Akkari e Silva (2011), a atual configuração da educação básica brasileira reflete, em grande medida, as mudanças desencadeadas pelas reformas dos anos de 1990. A partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9394) (BRASIL, 1996), uma série de alterações aconteceu.

Novas propostas de gestão da educação, de financiamento, de programas de avaliação educacional, de políticas de formação de professores, dentre outras medidas, foram implementadas com o objetivo de melhorar a qualidade da educação. Assim, com a edição da LDB (1996), observou-se a ampliação da obrigatoriedade da educação básica, composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, e a maior responsabilização do Estado pela educação pública. Após mais de uma década da aprovação desta Lei, verifica-se a quase universalização deste nível de ensino (COSTA; AKKARI; SILVA, 2011). Assim, pós Constituição Federal de 1988, a educação básica torna-se, dentro do artigo 4º da LDB, um

direito do cidadão à educação e um dever do Estado de atendê-lo mediante oferta qualificada (CURY, 2002).

De acordo com Monteiro, Castro e Herneck (2018), as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN são padrões obrigatórios a serem adotados para a Educação Básica. Contém, pois, orientações para o planejamento curricular dos sistemas educacionais e das escolas, tendo sido discutidos, concebidos e estabelecidos pelo Conselho Nacional de Educação – CNE.

Segundo Oliveira (2015), mesmo após o Brasil ter desenvolvido a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, as Diretrizes permanecem válidas, já que se tratam de documentos complementares: enquanto as Diretrizes fornecem a estrutura, a Base estabelece o detalhamento dos conteúdos e delinea as competências.

Existem diretrizes gerais atualmente para a Educação Básica, sendo certo que, para cada fase e modalidade (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) existem diretrizes curriculares próprias estabelecidas. A mais recente é a do Ensino Médio, que já foi reformulada pela CNE para atendimento das mudanças estabelecidas pela Lei nº 13.415, que instituiu a reforma desse nível de ensino no país (MONTEIRO; CASTRO; HERNECK, 2018).

De um modo geral, conforme Oliveira (2015, p. 626),

as diretrizes buscam promover a equidade no processo de ensino-aprendizagem, de modo a assegurar que os conteúdos básicos serão ensinados a todos os alunos, indistintamente, não deixando de considerar, em seu âmbito, os diferentes contextos nos quais eles se encontram inseridos.

Tratam-se, pois, de um conjunto que contém definições doutrinárias acerca de procedimentos, fundamentos e princípios na Educação Básica, que servem para que orientam as escolas no desenvolvimento, articulação, organização e avaliação das propostas pedagógicas por elas elaboradas. Sua origem remonta à LDB, de 1996, em cujo teor se extrai a incumbência atribuída à União de:

[...] estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum (BRASIL, 1996, s/p).

Os números da Educação Básica no Brasil, de acordo com o Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2019, apontam para um total de 48.455.867 matrículas em 2018, sendo 39.460.618 da Rede Pública de ensino e 8.995.249 da Rede Privada/Particular (Tabela 1). Quanto aos estabelecimentos, registrou-se um total geral de 181.939, sendo 141.298 integrantes

da Rede Pública e 40.641 da Rede Privada/Particular (Tabela 2), com um total de 2.226.423 docentes em ambas as Redes, observando-se distribuição incluída na Tabela 3 nos níveis de ensino disponibilizados (BRASIL, 2019).

Tabela 1 Número geral de matrículas na Educação Básica – 2018

Nível de Ensino	Total Geral (todas as redes)	Rede Pública	Rede Privada
Educação Básica	48.455.867	39.460.618	8.995.249
Educação Infantil	8.745.184	6.321.951	2.423.233
Ensino Fundamental	27.183.970	22.511.839	4.672.131
Ensino Médio	7.709.929	6.777.892	932.037
Educação Profissional	1.903.230	1.132.533	770.697
Educação de Jovens e Adultos – EJA	3.545.988	3.324.356	221.632
Classes especiais e Escolas especializadas	166.615	41.858	124.757

Fonte: BRASIL, 2019.

Tabela 2 Número geral de estabelecimentos de ensino na Educação Básica – 2018

Nível de Ensino	Total Geral (todas as redes)	Rede Pública	Rede Privada
Educação Básica	181.939	141.298	40.641
Educação Infantil	115.195	82.385	32.810
Ensino Fundamental	128.371	103.893	24.478
Ensino Médio	28.673	20.379	8.294
Educação Profissional	6.769	3.816	2.953
Educação de Jovens e Adultos – EJA	31.184	29.360	1.824
Classes especiais e Escolas especializadas	3.401	1.738	1.663

Fonte: BRASIL, 2019.

Tabela 3 Número geral de docentes na Educação Básica – 2018

Nível de Ensino	Total Geral (todas as redes)
Educação Básica	2.226.423
Educação Infantil	589.893
Ensino Fundamental	1.400.716
Ensino Médio	513.403
Educação Profissional	129.396
Educação de Jovens e Adultos – EJA	244.799
Classes especiais e Escolas especializadas	26.263

Fonte: BRASIL, 2019

4.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Antes de abordarmos as considerações sobre a formação de professores, precisamos primeiro entender o significado dessa expressão. Nesse sentido, Wünsch (2013) levanta considerações importantes, segundo as quais a formação inicial de professores está vinculada à sua formação acadêmica e universitária desse profissional. Portanto, em sua visão, é o estudante que, em sua opinião, acumula nesse contexto dois importantes papéis: como aluno e como futuro professor.

Pelo contrário, a educação continuada, segundo Behrens (1996), é a que segue a formação acadêmica, em que o formando deixa a posição de estudante e retorna, agora enquanto professor, aos bancos da escola para continuar o seu processo formativo.

A formação preliminar de professores é realizada no contexto brasileiro em um período estabelecido ao longo dos últimos quarenta anos, conforme indicado por Azevedo (2008). Libâneo (2005, p. 39), por sua vez, já enfatizou que

a pedagogia é conhecida por ter conteúdo disponível para a formação de um profissional - o próprio professor – para permitir que ele atue nos mais variados campos educacionais, formais ou informais, deixando de lado o preconceito serviços ligados à gestão pedagógica ou administrativa.

Todo o arcabouço legislativo referente à formação de professores disponibilizado ao longo dos anos entrou imperativamente no processo de ensino-aprendizagem, implicando, a partir desse momento, a promoção do ensino e a manutenção de uma direção de continuidade, na qual o ato educativo não se limita apenas a transmitir informações ou visualizar o caminho a seguir. É um processo muito mais completo, focado em ajudar o indivíduo de forma internalizada, a tomar consciência de si e dos outros (BASTOS, 2017).

Basicamente, a formação de professores alude a pensar em educação. Como Bandeira (2006) reflete, ao mencionar que, para compreender a formação de professores para desenvolver conhecimentos sobre o ensino, deve-se considerar que isso requer qualificação, desenvolvimento profissional e políticas adequadas, considerando a local de trabalho do professor. Diante disso, o que se tem é que a formação de professores é absolutamente necessária, pois torna a relação entre conhecimento e ação baseada em suas ações e pensamentos, estando disponível para o aprendizado da arte de ensinar, tentando acender as luzes para um caminho que ainda não se encontra iluminado (BASTOS, 2017).

Em um nível categórico, Garcia (1999, p. 21) deixa uma frase clarividente na formação de professores que cobre o seguinte prisma:

[...] A formação apresenta-se nos como um fenômeno complexo e diverso sobre o qual existem apenas escassas conceptualizações e ainda menos acordo em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise.

Nesta perspectiva, demonstrada por Garcia (1999), três aspectos podem ser vislumbrados:

- (i) a primeira na qual o treinamento é traduzido em uma proposta de realidade conceitual, portando identidade como se estivesse diluído em outros conceitos e conteúdos que integram a educação;
- (ii) a segunda, na qual o treinamento é combinado em uma dimensão, que inclui a percepção caracterizada pelo desenvolvimento humano em um contexto mais global; e
- (iii) a terceira dimensão orientada para o conceito de treinamento tangente relacionado à “[...] capacidade de formação, assim como com a vontade de formação” (GARCIA, 1999, p. 22).

Voltando às palestras de Azevedo (2008), esses autores parecem ter relatado que a formação de professores começou no Brasil no final dos anos 1960, em 1968, mais precisamente, designada no momento da transmissão do conhecimento.

Na década de 1960, houve um progresso importante nas universidades brasileiras para encontrar novos parâmetros que viriam em apoio ao ensino superior. Considerando esse contexto, afirma-se que a formação de professores é separada do ensino médio - para ensinar nesta fase. Desde então, o conceito adotado é o de que o professor deveria ter ensino superior, o que não era necessário para os professores da primeira série e do ensino fundamental (AZEVEDO, 2008).

Na década de 1960, houve um progresso importante nas universidades brasileiras para encontrar novos parâmetros que viriam em apoio ao ensino superior. Considerando esse contexto, pode-se afirmar que a formação de professores se dissocia do ensino médio. Desde então, o conceito adotado é o de que o professor deveria ter ensino superior, o que não se aplicava aos que lecionavam para turmas do primeiro grau e do nível primário (AZEVEDO, 2008). Tal reforma, conforme Bastos (2017), foi realizada com a Lei nº 5.540, de 1968, que ficou conhecida como Reforma Universitária Brasileira. No entanto, segundo o autor, não se obteve um efeito significativo na mudança da formação de professores.

Deve-se pontuar ainda que, muito embora Azevedo (2008) tenha identificado, nos anos setenta, uma nova tendência sugerida em relação à formação de professores, no início desta

década surgiu a Lei n. 5.692 de 1971, que permitiu um conteúdo referente à formação de professores em vista do quadro profissional, introduzindo, assim, um contexto geral.

No entanto, Guedes (2002, p. 29) enfatizou que

a padronização referida permitia proceder de maneira diferente do contexto político, social e econômico disponível à época no país. Portanto, a formação de professores, após várias discussões sobre educação, começou a se tornar um tópico relevante, culminando em um amplo processo de promoção da reformulação dos programas de licenciatura em universidades e faculdades brasileiras.

A característica na relação de formação de professores presente nos anos setenta trouxe uma direção significativa, no entendimento de Azevedo (2008), com o professor visto como técnico em educação. Tal denominação, de acordo com Martins (2008, p. 18), restaria presente na medida em que se considerava que “[...] o professor competente corresponde a um bom executor de tarefas, observando sua posição no interior da organização do trabalho na escola”. Ao compreender tal nuance, em que se compara o professor a um técnico em educação, pode-se perceber as diferentes dificuldades enfrentadas pela classe à época, refletindo, segundo Azevedo (2008), na formação docente à época.

Nos anos oitenta, de acordo com Azevedo (2008), surgiu a concepção do professor como educador. Tratou-se, conforme o autor, de período marcado por um momento muito pertinente e histórico, vinculado ao processo de abertura política vivenciado pelo país à época, e que, para Candau (1984, p. 19), teria promovido um precioso “[...] despertar para a importância da dimensão política até então silenciada pela perspectiva instrumental fundada na ‘neutralidade técnica’”. Sob tal percepção, conforme Martins (2008, p. 19), a formação docente estaria condicionada à formação de educadores como “[...] críticos e conscientes do papel da educação na sociedade e mais comprometidos com as demandas das camadas populares cada vez mais presentes na escola e cedo dela excluídos”

Nesse sentido, Azevedo (2008, p. 1003) expõe que

a premissa vigente na década de oitenta teria conduzido ao surgimento de um novo modelo de discussão relacionado à formação de professores, com base na necessidade de cursos que permitissem aos professores em formação conhecer o papel social divulgado pela escola, que era de caráter transformador.

Assim, o que se tem é que o papel docente estaria (ou ao menos deveria estar) alinhado à ação em conjunto com a atividade que pode ser vista na esfera social e, portanto, mais globalizada. Entretanto, explicam Weber (2003), Diniz-Pereira (2007) e Azevedo (2008) que,

durante toda a década de oitenta, traçou-se um perfil docente como educador, pondo de lado o de professor.

Na confirmação do entendimento exibido, afirma-se que o professor se mostra nesse contexto como sendo “[...] o educador, ganhando relevância a dimensão política da atividade educativa” (WEBER, 2003, p. 1134). Seguindo esta concepção tal qual elucidado por Weber (2003, p. 1134),

a principal atividade de um professor se distinguiria pelo desempenho de tarefa voltada à formação de consciência no aluno. Nesse contexto, ter-se-ia uma ênfase conferida à necessidade de o processo de formação de professores conter um aparato técnico destinado a promover não apenas o conteúdo envolvido no processo de ensino e aprendizagem, mas, também, de promover a conscientização crítica, revelado diretamente aos alunos.

Na década seguinte, nos anos noventa, atribui-se ao professor a concepção de “pesquisador” (AZEVEDO, 2008). Nesse período, conforme Bastos (2017), a formação docente estabeleceu a relação que é demonstrada com tenacidade entre as partes prática e teórica, causada por um aspecto associado como central e fundamental, devendo ser trabalhado diretamente nesse processo formativo. Segundo o autor,

experimentou-se no período uma forte busca por novos paradigmas e modelos, com o objetivo de se proporcionar um entendimento explícito no entendimento da prática pedagógica, poupando, assim, o papel de protagonista do professor, no exercício de suas atividades e dentro de suas habilidades técnicas. (BASTOS, 2017, p. 17)

De um modo geral, conforme Simões e Carvalho (2002), os anos noventa contribuíram para estimular, em certo sentido, os estudos por meio do conhecimento, dos saberes relacionados à prática do ensino/prática docente. Com base nessa ênfase promovida pelos autores, destacam-se duas características latentes na formação de professores, relacionadas por Azevedo (2008, p. 1011), como sendo “[...] a relação ensino-pesquisa; saber escolar/docente e formação prática do professor”

Para Nunes (2011, p. 31),

a década de noventa apresentou um contexto bastante tímido em relação à formação docente no país, um contexto envolvido em paradigmas e abordagens cujo objetivo era proporcionar uma compreensão mais ampla da toda a prática pedagógica e seus conhecimentos, tanto pedagógicos quanto epistemológicos, relacionados ao conteúdo disponibilizado nos processos de ensino nas escolas.

O mesmo autor destaca ainda que nesse período foi iniciado o desenvolvimento da pesquisa, abrigando dois prismas: um vinculado à prática pedagógica e o outro ao conhecimento individualizado dos professores. Portanto, pretendeu-se promover uma espécie de resgate do papel presente no ensino, diretamente do próprio professor (NUNES, 2011).

Com essa premissa sugerida por Nunes (2011), na década de noventa, a importância relacionada à formação de professores incluía uma abordagem que se destaca no campo acadêmico, expandindo e trazendo uma comovente apreciação do desenvolvimento na condição pessoal, individualizada e profissional. Para Azevedo (2008), esse foi um período em que se passou a vislumbrar o trabalho do professor a partir de uma percepção deste profissional como um especialista perspicaz e profundo em ciências, e, ao mesmo tempo, um transmissor de conhecimento.

Posteriormente, já no final da década de noventa, em relação à LDB, Gatti (2010) destacou que, a partir da publicação dessa lei, que ocorreu em dezembro de 1996, várias alterações foram propostas, tanto para os cursos de formação docente como para as instituições formadoras.

Nos anos 2000, o professor é caracterizado, como explicado por Azevedo (2008), como pesquisador-reflexivo, sob influência das inovações introduzidas pela LDB no processo formativo docente. Sob tal perspectiva, o professor é inserido em uma pedagogia reflexiva, alinhada à construção efetiva do saber e do conhecimento, apresentando-se, a partir de então, como forte tendência na área educacional (PIMENTA; GHEDIN, 2002).

Especificamente em relação à prática pedagógica reflexiva, o processo construtivo é baseado na imersão praticada conscientemente pelo homem, que, a partir de suas experiências e nas percepções que tem de todas as conotações existentes, constrói o seu conhecimento a partir de cenários políticos, interesses sociais, correspondências afetivas e trocas simbólicas (GOMEZ, 1997).

Para Gómez (1997), a prática pedagógica consiste em uma reunião de teorias, conhecimentos acadêmicos e aparatos técnico-científicos, considerados diretamente como mecanismos relevantes para os processos de reflexão sistematizados, que se integram a toda a prática de ensino. Consequentemente, conforme o autor, tal prática é ladeada por “[...] esquemas de pensamento mais genérico ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência” (GÓMEZ, 1997, p. 103). Entretanto, na perspectiva de Bandeira (2006), o professor reflexivo teria o seu pensamento focado totalmente na prática de forma consciente, estando vinculada à afirmação de uma pretensa construção de um ser humano reflexivo e com maior senso de criatividade.

Além das práticas reflexivas de ensino, não havia postulação de conteúdo direcionado na época em face da prática social. Bandeira (2006) enfatizou que a prática pedagógica em sentido amplo é (i) tangente às informações necessárias para a prática direta ao indivíduo e (ii) e completa, para examinar práticas reflexivas através de um processo de recreação, culminando na construção do novo conhecimento. Reforçando a menção feita por Bandeira (2006), Zeichner (2003, p. 45) esclarece que:

[...] a maior parte do discurso sobre o ensino reflexivo dá pouca ênfase a reflexão como prática social, no qual grupo de educadores apoiem e sustentam o crescimento de cada um dos seus membros. A definição de desenvolvimento do professor como uma atividade a ser exercida unicamente pelos professores individuais limita muito seu potencial de crescimento.

A favor dessa nuance, Freitas (2007, p. 1211) compreende que estas mudanças:

[...] provocaram movimentos diferenciados, contraditórios, no desenvolvimento e materialização da organização curricular em cada IES, dependendo das concepções norteadoras dos currículos e da história e trajetória das relações entre as áreas específicas da licenciatura e as faculdades/centros e departamentos de educação.

Em 2002, a Resolução do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno – CNE/CP nº 1 instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, no ensino superior, em cursos de licenciatura e de graduação plena. Nas diretrizes nela apresentadas, a resolução inclui, no inciso VI de seu artigo 2º, que “[...] o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores” (BRASIL, 2002). Portanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais anunciam a importância de se fazer uso da tecnologia digital no processo de ensino-aprendizagem, sendo necessário, para isso, que se invista na formação docente para que se possa aproveitar o seu conhecimento em um diálogo capaz de promover o saber, a pesquisa, a experiência, a simulação, a exploração, a colaboração e a interação.

Portanto, além das habilidades técnicas que lhes permitem usar a tecnologia da informação com confiança, os professores devem ter uma atitude favorável e entender as possibilidades e limitações das tecnologias da informação e comunicação para fins educacionais e educacionais. Nesse sentido, segundo Peralta e Costa (2007, p. 78), a confiança dos professores e as habilidades por eles desenvolvidas são de fato “[...] fatores decisivos na implementação da inovação nas práticas educativas”. Nesse sentido, novamente de acordo com Peralta e Costa (2007), a confiança deve ser entendida não apenas como uma percepção da probabilidade de sucesso através do uso de tecnologias da informação e comunicação para fins

educacionais, sendo preciso considerar, em sua abrangência, a percepção de que esse sucesso depende do próprio controle.

Diante dos apontamentos aqui lançados, pode-se afirmar que um dos principais obstáculos à aplicação das TIC em sala de aula não se limita às dificuldades de seu uso propriamente dito, mas, especialmente, da não compreensão das variadas possibilidades de diversificar soluções e métodos sobre o que fazer com ela (PERALTA; COSTA, 2007, p. 79).

Segundo Almeida e Valente (2011), o dialeto e a interconexão estão situados dentre as habilidades parentais e técnicas que mais crescem na interdependência, apresentando uma expansão em espiral.

4.4 LDB E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A LDB foi sancionada pelo ex-Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, no dia 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de definir e regularizar o sistema educacional brasileiro a partir dos princípios presentes na Constituição Federal de 1988. Segundo Oliveira (2015), foi a partir desse documento que foram estabelecidos os princípios gerais da educação no Brasil, assim como suas finalidades, recursos financeiros, diretrizes e formação para a docência no país.

Em relação a sua construção, Monteiro, González e Garcia (2011) sustentam que o texto que foi aprovado em 1996 é oriundo de longo debate discursivo, que se estendeu por aproximadamente seis anos, consolidado em duas propostas que divergem entre si.

A primeira delas, conhecida como “Projeto Jorge Hage”, em homenagem a seu relator, resultou de uma série de debates abertos conduzidos junto à sociedade, com organização realizada pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, tendo sido apresentada na Câmara dos Deputados. Já a segunda proposta, que teve como elaboradores os senadores Maurício Correa, Marco Maciel e Darcy Ribeiro, articulados com o Poder Executivo por meio do Ministério de Educação (MEC), foi a adotada pelo governo federal, que inseriu algumas modificações complementares em seu conjunto para a sua publicação e entrada em vigor (MONTEIRO; GONZÁLEZ; GARCIA, 2011, p. 84).

Sobre a LDB, importantes considerações são feitas por Saviani (2001, p. 770), segundo quem:

[...] não há como ignorar a constatação de que a exigência de se fixar as diretrizes e bases da educação nacional implica diretamente o Sistema Nacional de Educação. E este é um enunciado que pode ser demonstrado histórica e logicamente.

Desse modo, pode-se afirmar que a LDB nº 9.394/1996 representa uma importante norma sobre a questão educacional no direito brasileiro, tendo em vista que a ela se atribui a responsabilidade, tanto legal quanto textual, de organizar a educação no país. É nela, pois, segundo Monteiro, Castro e Herneck (2018), que estão indicados os principais componentes legitimadores dos direitos, dos deveres e das pretensões educativas direcionadas à população brasileira.

Em 2019 foi publicada a Resolução CNE/CP no 2, de 20 de dezembro de 2019 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Esta vincula a formação de professores à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que pauta a educação básica nacional.

A formação continuada do docente é visceral, uma vez que o professor precisa estar ciente do seu fazer e de como fazer, para que a educação de qualidade seja garantida, tendo também o apoio das políticas públicas que devem oferecer o apoio necessário que a transformação aconteça. Ressaltamos, porém, que a formação continuada é apenas uma das variáveis, outras inúmeras devem ser consideradas quando falamos de educação de qualidade e de uma sólida e contínua formação desses professores.

4.5 A TECNOLOGIA COMO UMA ALIADA AO ENSINO E APRENDIZAGEM

Nos últimos 20 anos, a velocidade de mudança na sociedade está em crescimento constante, notadamente em razão das inovações tecnológicas (LEVY, 2010). Esse ambiente tecnológico trouxe-nos um novo padrão comportamental, novas maneiras de se relacionar, de trabalhar e um novo modelo de consciência (ALMENARA, 1996).

A tecnologia está sendo utilizada em diferentes contextos, como na indústria, no agronegócio, nas relações sociais, na mobilidade, e na educação não poderia ser diferente. Segundo Fagiani (2018, p. 128):

E neste momento que nos encontramos, precisamente a partir da década de 1990 quando tem-se uma explosão no desenvolvimento das tecnologias informacional e de comunicação, com ampla inserção em todos os meios de nossa vida, observa-se também seu forte impacto no meio educacional. Estas tecnologias que vêm por forte aclamação do discurso modernizante têm influência direta na formação do jovem trabalhador, podendo-se fazer minuciosas análises dos prós e contras de tal inserção.

A educação, segundo Delors (1999), enfrenta uma série de tensões em decorrência dessas mudanças, como a tensão entre o global e o local, entre o universal e o singular, entre a tradição e a modernidade, entre o longo e o curto prazo. Nesse cenário, a importância de criar uma nova cultura de aprendizagem, mais adequada às demandas e às características da sociedade contemporânea, é sugerida por Pozo (1999). O impacto da tecnologia no processo ensino aprendizagem também é enfatizado por Pozo (1999), que afirma “a tecnologia mandou para o desvão das lembranças muitos hábitos e rotinas que faziam parte da paisagem cultural de nossos antepassados ou, inclusive, de um passado muito recente” (p. 26). Foi com essa questão que iniciamos essa pesquisa buscando entender como a tecnologia poderia ser uma aliada no processo de ensino aprendizagem.

Alguns estudos apontam o início da história da tecnologia na educação, no início do século XX, porém, o ex-diretor do Ministério da Educação Dermeval Bruzzi, ressalta que a educação desde a sua origem utiliza alguma tecnologia. De acordo com esse pesquisador, a educação esteve cercada de tecnologias desde 1650.

Niskier (1993, p. 26), menciona a tecnologia na educação como “uma mediação do encontro entre Ciência, Técnicas e Pedagogia.” ou ainda como “um exercício crítico com utilização de instrumentos a serviço de um projeto pedagógico”.

Segundo Brito & Purificação (2011, p. 59), a necessidade incentiva o impulso às criações tecnológicas, como o ábaco, instrumento utilizado por povos primitivos para auxiliar na contagem, considerado assim o primeiro computador. Na década de 40, em meio a segunda guerra mundial, os computadores modernos surgiram. Nos Estados Unidos, na década de 60, popularizou o microcomputador, e este se tornou a principal ferramenta de trabalho. Na década de 90, a internet promoveu grandes mudanças nas esferas sociais e econômicas. Estas mudanças alteraram também a dinâmica escolar. Em 1970, era percebido um movimento da informática na educação, tanto no setor administrativo quanto em sistemas eletrônicos de informação. E no Brasil, a década de 80 foi marcada por grandes investimentos governamentais de informática na educação.

Em resumo, Simão Neto (p. 67) descreve o contexto em seis ondas:

Primeira onda: logo e programação; segunda onda: informática básica; terceira onda: software educativo; quarta onda: internet; quinta onda: aprendizagem colaborativa; sexta onda: o que será? (APUD BRITO & PURIFICAÇÃO, 2011, P. 65)

O próprio autor não define o que é a sexta onda, pois, os avanços tecnológicos continuam em pleno vigor. Uma coisa é certa, o uso do computador e da internet na escola para fins

educacionais é um passo importante. Para as autoras, uma sociedade humana não pode sobreviver se a cultura não for transmitida de geração a geração, e é a educação que garante esta transmissão. Para tanto, a escola precisa inserir ferramentas que lhe auxiliem na formação mais reflexiva do ser humano na construção de um mundo melhor.

Um exemplo que ajuda a ilustrar que a inserção das tecnologias na educação nem sempre são compreendidas ou ocorrem sem muita clareza, se refere ao projeto UCA. No ano de 2005, o governo desenvolveu o projeto: “Um Computador por Aluno (UCA)”, com objetivo de intensificar o uso da tecnologia da informação nas escolas. Após um longo processo de licitação, em 2008 o governo efetuou a compra de 150 mil laptops, que contemplou 300 escolas brasileiras. Este fornecimento se deu por meio de empresas classificadas no leilão, e nota-se aí a influência das grandes marcas que visam lucros através de investimentos do governo. Porém, as verbas e os próprios aparelhos que as escolas receberam, acabaram sendo um desperdício, pois não foram utilizados porque não possuíam estrutura necessária e nem capacitação para tal procedimento. Assim, torna-se notável que a escola é uma boa consumidora de tecnologia, contudo, é preciso investigar se este consumo é satisfatório e atenda realmente as necessidades de alunos e professores.

A educação é um processo, não um fim em si mesmo, portanto, precisa sofrer intervenções positivas para o seu aprimoramento. O uso das tecnologias na área da educação pode exercer um papel importante na relação ensino-aprendizagem.

O contato regado e orientado da criança com o computador em situação de ensino-aprendizagem contribui positivamente para seu desenvolvimento cognitivo e intelectual, em especial no que esse desenvolvimento diz respeito ao raciocínio lógico e formal, à capacidade de pensar com rigor e sistematicidade, à habilidade de inventar ou encontrar soluções para problemas. (CHAVES, 2004 apud ANDRADE, p. 12).

Sendo assim, utilizar as tecnologias como ferramentas pedagógicas podem auxiliar tanto o aluno quanto o professor no processo de construção do conhecimento. Para isso, a capacitação e inclusão digital do profissional da educação são de suma importância, porque o professor é a figura central da mediação do saber.

Demo (2008 apud ANDRADE, p. 16) ainda ressalta:

Temos que cuidar do professor, pois todas as mudanças só entram bem na escola se entrarem pelo professor, ele é a figura fundamental. Não há como substituir o professor. Ele é a tecnologia das tecnologias, e deve se portar como tal.

A dinâmica da visão moderna sobre a tecnologia trata-se de uma ferramenta ou um meio para o uso humano, no qual a tecnologia configura a cultura e a sociedade. Tal dinâmica se reflete na apropriação da tecnologia nas práticas pedagógicas. Isto se revela nos estudos que abordam a integração das tecnologias à educação. Portanto, a proposta não é simplesmente trocar o velho pelo novo, mas sim tornar a tecnologia um recurso eficaz, dentro do ambiente escolar. Para isso, uma mudança na postura docente se torna essencial, pois a escolha de recursos passa pelo professor, e a possibilidade de torná-lo significativo também.

Dessa forma, o incremento de tecnologias de comunicação e informação no contexto da educação tem como objetivo promover a diversidade cultural e a quebra do paradigma da cultura de massa. Visa a desmistificação de estigmas históricos entre as diversas culturas, através do estreitamento de distâncias entre diversas formas de expressões culturais presentes no planeta, beneficiando a interação entre ambas, almejando a conservação da identidade cultural, promovendo tanto a inclusão digital quanto a social.

No contexto educacional, a tecnologia tem um avanço na década de 1940, nos Estados Unidos. Durante a segunda guerra mundial, para formar militares especialistas, foram desenvolvidas ferramentas audiovisuais. De acordo com Altoé e Silva (2005), como matéria no currículo escolar, a tecnologia educacional surgiu nos estudos de educação Audiovisual da Universidade de Indiana, em 1946. O uso dos meios audiovisuais com um intuito formativo constituiu o primeiro campo específico da tecnologia educativa, e desde então têm sido uma área permanente de investigação.

Durante a década de 1950, a psicologia da aprendizagem passou a ser parte da grade curricular da tecnologia educacional. Os resultados das pesquisas nessa área tiveram grande impacto em paradigmas da aprendizagem e nos currículos pedagógicos.

A revolução eletrônica que aconteceu na década de 1960, foi um grande marco em âmbito social, devido ao grande desenvolvimento de meios de comunicação em massa. O rádio e a televisão transformaram a vida cotidiana de milhares de pessoas, além do impacto na política, economia, marketing, informação jornalística e na educação. E finalmente, na década de 1970, houve o marco inicial do desenvolvimento da informática, utilizando computadores no contexto educacional.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

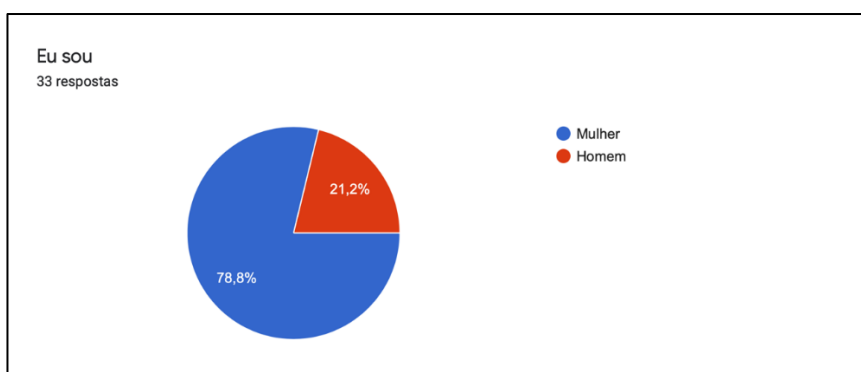
Participaram da pesquisa 33 professores, sendo 26 do sexo feminino, e 7 do sexo masculino, ou seja, 21,2 % homens e 78,8% mulheres (Gráfico 1).

Os professores participantes serão identificados aqui como P1, P2, P3... P33. Ao serem citados colocaremos a identificação referente a cada professor, M ou F identificado o sexo e a idade do professor.

A idade dos participantes variou de 29 a 63 anos com idade média de 41 anos, com a seguinte distribuição (Gráfico 2).

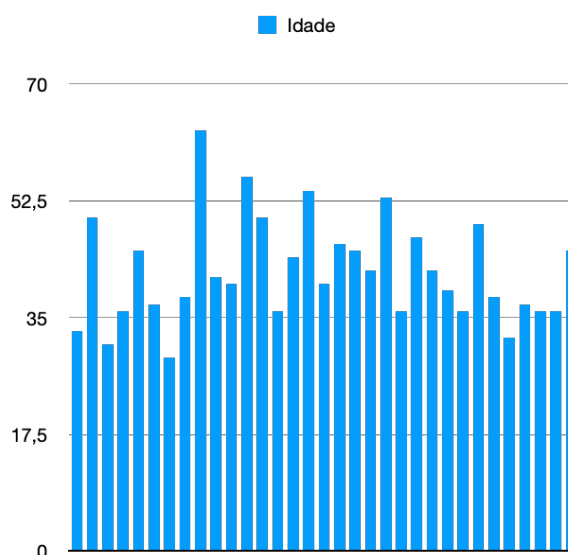
5.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES

Gráfico 1 – Sexo dos participantes



Fonte: O autor.

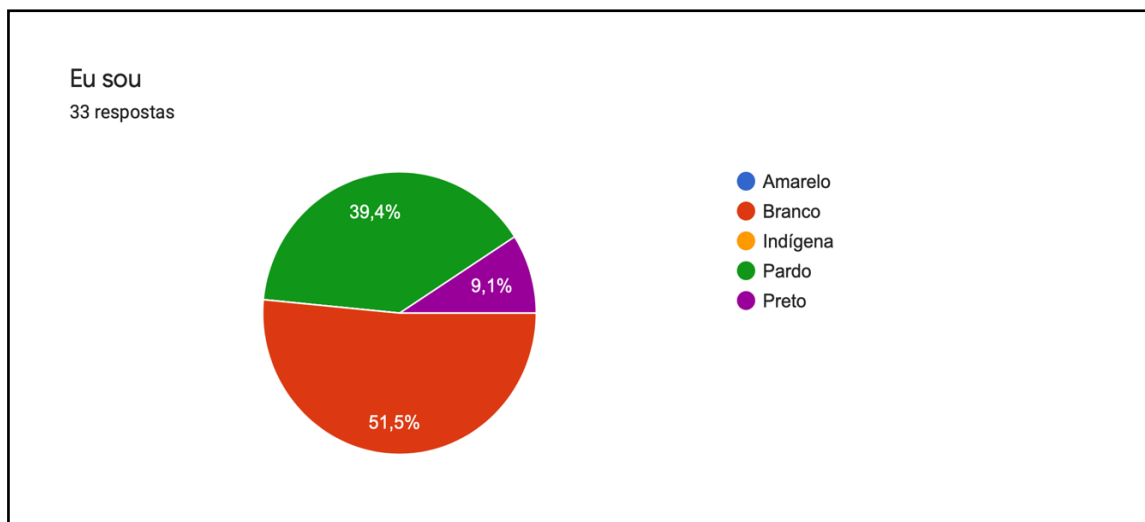
Gráfico 2 – Idade dos participantes



Fonte: O autor.

Em auto declaração, 17 dos participantes se declaram brancos, 13 se declaram pardos e 3 se declaram pretos resultando em porcentagens 51,5%, 39,4% e 9,1% respectivamente (Gráfico 3).

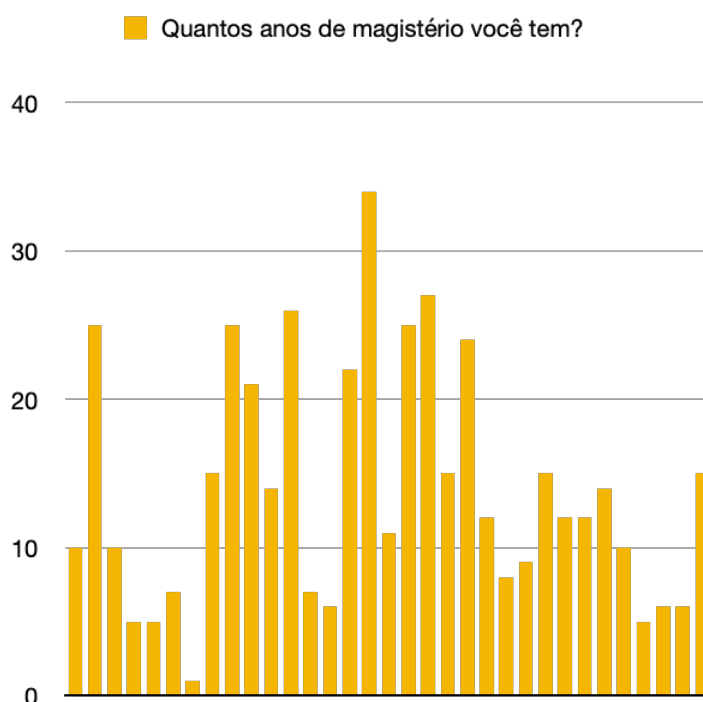
Gráfico 3 – Raça/etnia



Fonte: O autor.

O tempo médio de magistério dos participantes foi de 13 anos, sendo o tempo menor de 1 ano, e o tempo maior dedicado ao magistério de 34 anos (Gráfico 4).

Gráfico 4 – Idade de magistério



Fonte: O autor.

5.2 QUAL A SUA OPINIÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO BÁSICA?

Quando perguntei sobre a importância do professor na educação básica, todos os participantes tiveram colocações positivas em relação a importância do professor.

Destacamos aqui algumas respostas:

P23 (M, 47) disse – “Professor de educação básica é a ligação para as demais etapas do educando, por meio dele o aluno será o melhor.”

P20 (M, 42) – “Formador de opinião, guia na construção de conhecimentos e alguns valores sociais”

P18 (M, 46) – “O professor na Educação Básica, garante os direitos básicos e mínimos de aprendizagens, estimulando a leitura e proporcionando o reconhecimento da escola como espaço de aprendizagem e de valorização da vida”

P14 (M, 36) – “Responsável pelas primeiras etapas do desenvolvimento do aluno. Sem desenvolver bem essas etapas o aluno pode ter mais dificuldades ao longo dos anos de estudo.”

P6 (M, 37) – “Tem muitíssima importância, pois são os primeiros anos de escolaridade da criança que vai dar suporte para que ela desenvolva gradativamente no seu meio social, escolar e pessoal. “

P34 (M, 45) – “O professor contribui para o crescimento educacional do aluno, mas também para o social e afetivo, logo sua importância é total na formação acadêmica do aluno.”

Com as respostas dos professores, percebemos que os mesmos tem consciência do importante trabalho que desempenham frente a educação básica, e o impacto na construção da vida dos sujeitos sociais, não somente no âmbito cognitivo e acadêmico, bem como em questões sócio afetivas. Como disse o professor P34.

5.3 A SITUAÇÃO DA PANDEMIA ALTEROU SUA ROTINA DE TRABALHO? COMO?

Relato de alguns professores:

P3 (M, 31) – “Sim! O trabalho remoto foi alternativa encontrada, trabalhar a distância e em casa se torna mais intenso o trabalho.”

P8 (M, 38) – “Sim. Muito. Trabalho em casa complicado, uso de tecnologias as vezes não foram fáceis.”

P10 (M, 41) – “Totalmente. Trabalho com Língua Inglesa, foi desafiador tentar ensinar à distância. Os recursos, embora avançados, não substituem o calor humano, o carisma, o contato, a interação de uma sala de aula.”

P11 (M, 40) – “Sim. O trabalho remoto está sendo uma experiência nova. Embora distantes, tivemos que nos fazer presentes. A rotina da escola continuou fora do espaço todo como "alfabetizador". E nestes novos espaços foram criadas oportunidades e estratégias diferenciadas para alunos e professores.”

P17 (M, 40) – “Sim. Passei a trabalhar a distância. Tive que aprender a usar as novas tecnologias e diversificar minhas atividades cada vez mais.”

P21 (M,53) – “Sim, totalmente, os alunos foram pra casa, eu também, morrendo de medo, pois faço parte do grupo de riscos, mas ansiosa por parar o processo das crianças.”

P25 (M, 39) – “Muito! Totalmente diferente de tudo que estudamos, desafiador, tivemos que nos capacitar e estamos trabalhando muito mais e nosso retorno e reconhecimento é bem menor.”

P27 (M, 49) – “Bastante! Me considero analfaBYTE. Tenho muita dificuldade e verdadeira aversão a redes sociais e sou bem pouco familiarizada com internet e ferramentas do tipo.”

Apenas o professor P7 (H, 29) respondeu “Um pouco. Foi mais trabalhoso realizar todas as atividades de teletrabalho.”

Podemos analisar essa diferença na resposta do professor P7 (H, 29) percebendo algumas diferenças entre os demais professores. Além de ser homem, a minoria da amostra, o mesmo tem 29 anos, uma idade abaixo da média dos professores participantes, que é de 41 anos. Além disso, ele se diferencia dos demais com apenas 1 ano com experiência em sala de aula.

Os demais professores disseram que sim, que a pandemia mudou sua rotina de trabalho. Analisando as respostas e relatos dos professores, a maior mudança foi o uso de tecnologias da comunicação, para que o trabalho antes feito presencial, fosse entregue de forma remota com o uso de recursos digitais, como computador, internet, redes sociais.

Além de relatos das dificuldades em lidar com as ferramentas, houve relato da quantidade de hora trabalhada, como relatou P9 (M, 63) “Sim. Passei a trabalhar mais horas do que antes. Tive que enfrentar desafios em relação ao uso das tecnologias. E tive que lidar com as dificuldades apresentadas pelos professores, alunos e pais no ensino remoto. Muito trabalho e poucos resultados.”

Houve também relatos de impacto na vida pessoal, como trouxe P18 (M, 46) – “Sim, bastante. Inicialmente, trouxe um desequilíbrio entre as ações escolares, pois não soubemos

organizar o tempo de atendimento das famílias e a construção de materiais. Na Rede Municipal de Ensino, construímos 9 cadernos de atividades, que tiveram como objetivo assumir a carga horária dos alunos.”

De acordo com os relatos, identificamos que houve a intensificação do trabalho docente, visto que além do trabalho enquanto professor, existe a demanda dos trabalhos domésticos e familiares em um mesmo ambiente, e como agravante, o não cumprimento e delimitação de horas trabalhadas.

Considerando ainda, 78,8% dos professores participantes são mulheres, e culturalmente, a demanda doméstica e de filhos recaem sobre elas, tornando a jornada mais desafiadora.

5.4 O QUE VOCÊ PRECISOU APRENDER? QUAIS HABILIDADES E COMPETEÊNCIAS VOCÊ PRECISOU DESENVOLVER?

Alguns relatos de professores:

P6 (M, 37) – “Precisei organizar o meu tempo, aprender a usar as tecnologias, e trabalho no ambiente de casa com filhos, marido etc.”

P12 (M, 56) – “Relacionada as novas tecnológicas e mídias. Lidava com o mínimo na área da computação e de repente me vi gravando vídeos, marcando reuniões on-line dentre outros.”

P17 (M, 40) – “Tive que aprender a usar instrumentos de trabalho que antes nunca imaginei usar: EVA, meet, drive, entre outros.”

P24 (M, 42) – “Precisei não só estudar as tecnologias e novas estratégias de ensino, como também adaptar a minha casa para o trabalho remoto e controlar a ansiedade. Foi e está sendo necessário aprender a lidar com as tecnologias, a desenvolver como nunca a inteligência emocional, a criatividade e a flexibilidade. “

P30 (M, 37) – “Aprendemos nos adaptar a realidade e encarar um computador”

P27 (M, 49) – “Quase tudo que preciso usar para conseguir atividades que tentassem suprir a falta do professor junto ao aluno. Nossos alunos são da zona rural, com pouco acesso à internet, portanto, foram elaboradas atividades em caderno físico a serem enviadas para os alunos. Mas para que pudessem ser atividades que suprissem a falta da professora, tive que lançar mão da internet na elaboração das questões.”

P26 (H, 36) – “Gravação de vídeo, edição, mixagem de som, app's específicos de armazenagem e distribuição de aulas.”

P14 (M, 36) – “Aprendi a fazer cadernos de atividades.”

P10 (M, 41) – “Precisei inventar novas metodologias, gravar pequenos vídeos lúdicos, utilizar as mídias para motivar os alunos, tais como Instagram, reportagem, chamadas. Tirar dúvidas via ZAP.”

Analisando os relatos dos professores percebemos que a situação pandêmica levou os professores a aprender e aperfeiçoar suas habilidades em relação a mídias sociais, tecnologias da comunicação e uso de ferramentas online.

Porém, a aprendizagem não ficou apenas com questões técnicas, ferramentas e tecnologias. Também aprenderam a usar recursos offline como caderno de atividade e também habilidades emocionais, interpessoais e até gestão do tempo, como relatou o P6 (M, 37) – “Precisei organizar meu tempo...”

Não houve uma diferença de idade e nem em relação ao tempo de experiência em sala de aula no padrão de respostas para essa pergunta. O professor identificado como P9 (M, 63) com 25 anos de experiência e o professor P7 (H, 29) com 1 ano de experiência, ambos relataram ter aprendido fazer uso de ferramentas tecnológicas.

5.5 ONDE APRENDEU? ONDE E COMO BUSCOU RECURSOS PARA APRENDER? COMO FOI O PROCESSO DESSA BUSCA?

Ao responder sobre onde aprenderam, onde buscaram recursos para aprender o que citaram na resposta a cima, 21 dos professores disseram ter usado a internet para essa aprendizagem, 4 dos professores citaram o Youtube como fonte de busca e aprendizagem, 7 dos professores disseram ter feito cursos online, 2 recorreram aos filhos como suporte, 14 trouxeram a questão do suporte entre colegas de trabalho, 9 citaram os treinamentos disponibilizados pela prefeitura, pelo estado, pela secretaria de educação e superintendência e 6 dos professores citaram outros recursos como webnários, na experiência anterior em sala de aula e outros.

Tabela 4 Meio de aprendizado

Internet geral	Youtube	Cursos online	Suporte de Filhos	Colega de Trabalhos	Cursos prefeitura, estado, secretaria de educação ou superintendência.	Outros
21	4	7	2	14	9	6

Fonte: O autor.

Relato de alguns professores:

P1 (H, 33): “Em poucos cursos oferecidos pela secretaria estadual de educação e tutoriais disponibilizados na internet.”

P2 (M, 50): “Entre colegas, treinamento propostos pela SEE, vídeos e principalmente com minhas filhas.”

P6 (M, 37): “Nos vídeos do YouTube, e nos links dos cursos enviados pela superintendência.”

P8 (M,3 8): “Com colegas da área e participando de webnários.”

P19 (M, 45): “Na experiência adquirida diariamente, fazendo alguns cursos on-line sobre tecnologias.”

P32: (H, 36) “Internet. Vídeos YouTube”

P33: (M, 45) “Em cursos, com amigos, na própria internet, com a experiência de sala de aula também.”

Cruzando as respostas de 1.4 e 1.5, pode avançar na análise da falta de formação continuada dos professores, voltada para as ferramentas que estão sendo obrigados a usar e aprender a usar de forma rápida, e com dois possíveis resultados entre a maioria: resistência ao uso e muita dificuldade no uso. Apontar assim a necessidade desta formação, prevendo também que para isso há a necessidade de dar condições de tempo e renda ao profissional.

Mesmo que a necessidade tenha vindo de urgência o que verifica-se é a necessidade de implantar a formação continuada e até inicial das ferramentas.

O que se nota também é o descuido de não habilitar o profissional da educação com as ferramentas enquanto inovação, seja para o ensino ou para a própria autoaprendizagem.

5.6 O QUE VOCÊ ACHOU DE APRENDER DESSA MANEIRA? COMO FOI SUA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM?

Ao relatarem os recursos usados para aprender perguntei aos participantes o que eles acharam da experiência de aprender dessa maneira a resposta na íntegra dos professores que responderam.

Tabela 5 Experiência do aprendizado

P1	H33	Diferente, mas ineficiente em relação ao sistema presencial.
P2	M50	Desafiador. Mas foi legal. Aprender é sempre bom!
P3	M31	Não gosto muito, prefiro o contato pessoal.

P4	H36	Estamos nos adaptando a esse cenário de aulas EAD, mas existem professores mais velhos que tem muito mais dificuldades desenvolver o ensino/ aprendizagem pelas ferramentas digitais.
P5	M45	Não foi e não está sendo fácil, pois a cada dia aprendemos coisas novas. Dúvidas vão surgindo, mais é gratificante quando conseguimos aprender, pois aprender é muito bom.
P6	M37	Tenho aprendido muito, não sabia dessa força interior que tenho dentro de mim. Me sinto mais forte, hoje me sinto capaz de fazer as minhas escolhas, e acredite eu irei conseguir.
P7	H29	Foi diferente, mas muito interessante. Foi um aprendizado muito enriquecedor
P8	M38	Importante, pois nem sempre tinha contato com ambos.
P9	M63	Achei simples e eficaz. Foi uma aprendizagem menos formal e com um toque familiar.
P10	M41	Achei difícil, uma situação atípica, mas foi relevante.
P11	M40	Excelente. Percebi muita generosidade e partilha de novos conhecimentos entre grupos de professores especialmente quando de estados diferentes.
P12	M56	Foi tempo difícil, onde se tentava fazer sem ajuda, já que tínhamos que ficar em casa e conversas on-line e pessoas tentando ajudar, mas sem também ter o total domínio daquilo que precisava naquele momento.
P13	H50	Reabre os canais de ligação com o mundo e me torna mais apto a desenvolver-me enquanto profissional e ser humano.
P14	M36	Não é bom aprender uma nova forma de ensinar sem suporte adequado.
P15	M44	Sempre gostei de estudar a distância
P16	M54	Achei um pouco forçado pois muitas vezes não tinha tempo para assimilar bem e nem segurança para fazê-las
P17	M40	No início tive receio. Mas, aos poucos fui aprendendo a usar essas ferramentas e agora acho que são indispensáveis.
P18	M46	Muito prático, rápido e de fácil acesso, pois conseguimos nos aproximar das aprendizagens, no tempo e conforme a necessidade de cada trabalho.
P19	M45	Muito aprendizado que com certeza tem facilitado o meu dia a dia.
P20	M42	Pra mim foi tranquilo pois usei de fontes seguras que costumeiramente uso. Na minha carreira sempre gostei de estudar então busquei em fontes de minha confiança.
P21	M53	É preciso mesmo que não tenhamos tecnologia de ponta, está sendo período de conquistas, empreender no aperfeiçoamento, ampliar leituras.
P22	M36	Um pouco difícil, mas compensativo.
P23	M47	Foi bom, porém a distância não é fácil para leigos
P24	M42	Com a pandemia, veio a necessidade de inovar, de buscar conhecimento e procurar fazer o melhor dentro dessa nova realidade, tudo com o intuito de manter a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, não está sendo fácil, porém está sendo um momento muito rico de aprendizado para mim.
P25	M39	Péssimo, aprendemos a ferro e fogo e não tivemos apoio, muito pelo contrário. Mas pelos alunos não deixamos a desejar. Pois eles que são os beneficiados.
P26	H36	Trabalhoso, mas recompensador, pois nenhum conhecimento é dispensável.

P27	M49	Tenho muita dificuldade de aprender assim. Gosto do “Tet a Tet” - “cara a cara”, parece que facilita muito mais o meu aprendizado. Mas sei que vou ter que sucumbir aos recursos virtuais se quiser continuar trabalhando. Parece que mesmo depois da pandemia, o normal será esse.
P28	M38	Não foi muito fácil, mas percebi que a coisas diferentes que não faziam parte da nossa rotina e que com essas mudanças acrescentou muita coisa em nossas vidas
P29	M32	Por um lado, foi bom porque aprendi coisas novas e tenho muito material bom que pode ser trabalhado futuramente.
P30	M37	Muito difícil, mas estou apreendendo ainda
P31	H36	Muito instável, sem aparato, porem foi instigante
P32	H36	
P33	M45	O aprendizado é muito válido, a forma é que foi de difícil adaptação.

Fonte: O autor.

Um ponto interessante foi a resposta do P9 (M, 63), o professor com maior idade da amostra, além de maior tempo de experiência em sala de aula respondeu “Achei simples e eficaz. Foi uma aprendizagem menos formal e com um toque familiar.”

Pode destacar que a falta de formação inicial e continuada levou a grande maioria a ter dificuldades com a forma de aprendizagem não necessariamente com a ferramenta, confirmadas com algumas respostas no espaço aberto.

Destacamos aqui a partir da fala dos professores que as necessidades postas pelos professores foram a falta de formação continuada, a oportunidade do aprendizado planejado.

5.7 ESPAÇO ABERTO – TEM MAIS ALGUMA COISA INTERESSANTE, OU QUE NÃO PERGUNTEI QUE VOCÊ GOSTARIA DE CONTAR?

Reservei um momento da entrevista para que os professores contassem algo que eles achassem relevante e que eu não havia perguntado.

E alguns professores trouxeram:

P2 (M, 50): “Sim, que tudo descobri que os nossos alunos são ótimos em relação aos pais que têm, esses sim são terríveis!”

P4 (H, 36): “A aprendizagem dos professores durante a Pandemia é uma maneira de adaptação as circunstâncias, porém na minha visão, não tem qualidade de formação dos docentes. O governo tem realizado as tarefas de uma forma muito superficial e com prazos pequenos, sem uma formação com qualidade. Estamos a mercê dos mandos e desmandos da secretaria de educação. Por um lado, um monte de alunos que não se adaptaram a esta realidade do ensino

EAD e do outro a secretaria de educação que quer maquiagem a realidade, nós professores que estávamos em greve frustrados com os salários e a realidade escolar, agora estamos ilhados.”

P9 (M, 63): “O professor aprendeu que no ensino remoto os resultados aparecem pouco.”

P10 (M, 41): “Acredito que foi o maior desafio para os profissionais desta área. Nós tivemos que nos adequar, nos readaptar, lidar com as frustrações e dificuldades. Aprender com nossos alunos também. Desenvolvemos a empatia. Crescemos como seres humanos também.”

P11 (M, 40): “A gestão escolar obviamente não estava preparada para lidar com a situação atual. Entretanto, pelas circunstâncias foi permitido ao professor ousar e esse fator a meu ver é positivo. A pergunta que poderia ter sido feita é a seguinte: Que legado do ensino remoto deveria permanecer após o retorno presencial das aulas? Por quê?”

P12 (M, 56): “Foi uma busca difícil, mas com um grande aprendizado onde confirmei meu pensamento que quando se tem foco e interesse tudo é possível.”

P16 (M, 54): “Creio que só o aspecto emocional dos professores foi desvalorizado, foi menosprezado tanto pelo sistema quanto a comunidade “

P17 (M, 40): “Tivemos que lidar com uma proximidade maior com as famílias em nossas redes sociais: WhatsApp, Facebook, Instagram...”

P20 (M, 42): “Senti a valorização por parte de alguns pais nunca antes sentida, o valor da escola. E também a negligência real por parte de outros pais. Aprendi que é possível desenvolver um bom trabalho e continuamos a fazer bem mais do que somos pagos pra fazer, realidade vivida presencialmente.”

P21 (M, 53): “Descobri que sou muito capaz reinventar. É modismo mais veio pra ficar. Estou orgulhosa do trabalho que venho realizando.”

P25 (M, 39): “Temos grande capacidade de nos reinventar, pois quem é professor por vocação sabe se virar! “

P27 (M, 49): “Como vai ficar o aprendizado dos alunos pós-pandemia. Eu acredito que esse ano de 2020 deveria ser cortado do calendário e 2021 começasse onde terminou 2019. Ou depois da pandemia, tudo recomeçasse de onde parou. Nenhum aluno iria repetir o ano escolar, considerando que ele não foi feito.”

P29 (M, 32): “O ensino remoto quando se tem a parceria dos pais pode funcionar bem. Mas o ensino presencial é muito mais proveitoso, a socialização, o estar na escola desenvolve mais a aprendizagem. Talvez com a experiência à distancia de estar mandando os vídeos complementares dos conteúdos pode sim ajudar muito nos estudos dos alunos. Seria mais uma forma de estar reforçando usando as mídias a nosso favor, já que faz parte do universo dos alunos.”

P30 (M, 37): “Aprendemos a recriar e criar alternativas da nossa realidade em sala. E tentar de algum modo que as crianças fiquem sempre interagidas”

P31 (H, 36): “Ao mesmo tempo que foi desafiadora, decepcionante, pois o aluno da rede pública não dá valor ao trabalho, não faz as atividades, não quer evoluir, não quer aprender. Vejo como algo cultural mesmo. Infelizmente “

P33 (M, 45): “Apesar da correria e pressão tiramos bons proveitos de como a tecnologia pode ser nossa aliada. Aprendemos que o espaço físico não é o único meio de aprendizagem.

5.8 PLATAFORMAS USADAS – VOCÊ USOU ALGUMA DESSAS PLATAFORMAS PARA PESQUISA OU PARA APRENDER ALGUMA COISA?

Quando perguntados sobre quais plataformas usaram nesse processo de aprendizagem, 100% dos participantes citaram a pesquisa no Google, 31 dos participantes usaram o Youtube, 27 fizeram pelo menos 1 curso EAD, 20 dos participantes disseram usar o Instagram e apareceram o uso de algumas outras ferramentas como podcast e TikTok.

Dois professores que não usaram o Youtube como ferramenta de busca ou aprendizagem foram P9 (H, 29) o professor mais jovem da amostra, e P15 (H, 50), apesar do professor P15 não ter feito uso da plataforma YouTube, o mesmo usou o aplicativo TikTok que é uma rede social nova, ainda pouco usada no Brasil para criação e compartilhamento de vídeos curtos.

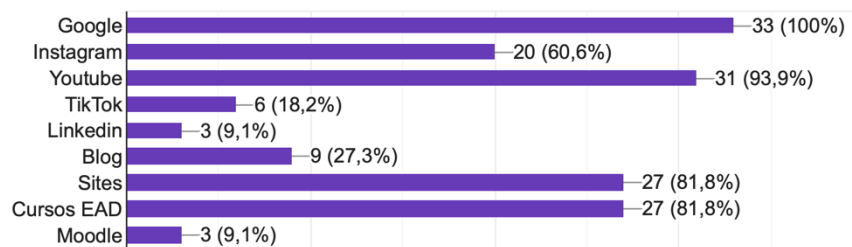
Um único professor (P21, M, 45) citou o uso de podcast. Um recurso novo, mas que vem ganhando cada vez mais usuários.

Além das plataformas indicadas para que os professores apontassem ou não o uso, nos chamou atenção, os dizeres desses professores ao mencionarem que houve uma troca e aprendizagem entre os próprios professores. Percebemos que há uma rede de apoio entre os docentes, a qual eles mesmo tiveram autonomia de construir e criar o espaço de troca e aprendizagem. Em alguns relatos, os professores disseram usar grupo de WhatsApp e vídeo chamada para tirarem dúvidas, trocarem materiais, links e vídeos de apoio. Além de usarem o ambiente informal para a busca e para a troca, esses professores construíram uma comunidade de aprendizagem autodirigida. Comunidade essa que permitiu a interação, a troca e a aprendizagem motivada pela demanda de cada professor, percebemos aqui a aprendizagem social se concretizando entre esses professores.

Gráfico 5 Plataformas utilizadas para pesquisa

Você usou algumas dessas plataformas para pesquisas, e aprendeu alguma coisa durante o acesso a elas?

33 respostas



Fonte: O autor.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONCLUSÃO

Pozo (2005) descreve a aprendizagem como uma função biológica adaptativa, que apenas em seres complexos ela foi desenvolvida para gerar mudanças no organismo em resposta a mudanças ambientais. Para a espécie humana, o aprender é inerente ao existir, estamos em constante processo de aprendizagem.

As mudanças ocorridas nos últimos 200 anos nos levou a necessidade de ter um novo perfil de aprendizado, que o autor chama de *Homo Discens*, o homem que é capaz de “criar novos processos cognitivos e novas funções de conhecimento que vão além desse funcionamento em série com o qual a evolução nos dotou” (POZO, 2005)

Em um recorte menor ao dos 200 anos que estamos em constante mudança, o ano de 2020 nos trouxe um cenário de significativa mudança na sociedade global condicionadas a pandemia do Covid-19. Ela provocou uma desordem econômico-social, trazendo um impacto na vida dos indivíduos em nível global. Países em lockdown, fronteiras fechadas, sistema comercial e escolas fechadas. Segundo a UNESCO (2020), 90% dos estudantes de todo o mundo foram afetados com o fechamento das escolas e universidades.

Em consequência dessa pandemia, criamos novas maneira de se relacionar profissionalmente, muitas pessoas passaram a trabalhar sob regime remoto, ficando em casa por tempo integral, convivendo com seus familiares, ou em outros casos, deixando de ver familiares e conhecidos e se isolando para protegê-los e se proteger. Além da vulnerabilidade no campo da saúde, a economia tentando se estabelecer depois de um período com comércio fechado, empresas falidas, pessoas desempregadas. Foi neste cenário que os professores da Educação Básica se encontravam, buscando recursos para continuar suas atividades remotamente e lidar com tantas mudanças que vinham com sinal de emergência. Segundo pesquisa do Instituto Península (2020), 88% dos professores nunca tinham dado aula de forma remota e 83,4% não se sentem preparados

Em um artigo publicado sobre a educação em tempos de pandemia, os autores Pasini, Carvalho e Almeida (2020, p. 8) destacaram:

Cabe ressaltar que após a pandemia possivelmente haverá um maior hibridismo da educação presencial com o EAD, pois cada vez mais os professores estarão preparados para o distanciamento, tendo a possibilidade factível de novas doenças coletivas futuras. Essa probabilidade nunca mais será descartada. Atualmente, a rede de educação está com suas atividades escolares presenciais suspensas, atingindo milhões de estudantes em todo o país. Contudo, a educação não deve parar, daí a necessidade da adaptação e da superação por parte de professores e de alunos.

Elmara (2020, p. 117), secretária da educação do estado da Bahia concluiu em seu artigo:

A emergência do Corona vírus provocou várias mudanças nas nossas vidas e, em relação à educação, mostrou o que já estamos discutindo e estudando há muito tempo: a educação precisa se reinventar. O ensino conteudista, instrucionista não tem mais espaço na sociedade em que vivemos. Na fase pós-pandemia, é fundamental unir esforços para ultrapassar o ensino baseado na transmissão, e experimentar outras metodologias e práticas que levem em conta o potencial das tecnologias digitais em rede e favoreçam a colaboração, a autonomia, a criatividade e a autoria de professores e estudantes.

Analisando todo o cenário percebemos que a pandemia acelerou o processo de mudança e aprendizagem que já vinha acontecendo ao longo das últimas décadas, os professores tiveram que se adaptar, inovar, buscar soluções e aprender ferramentas e a lidar com a situação que também envolveu muitos aspectos emocionais, pessoais e culturais.

Acreditamos que esse trabalho auxiliou no entendimento do impacto que a pandemia causou nos professores da educação básica, além de dados para entendermos se os mesmos fizeram uso da aprendizagem autodirigida.

Como apresentado na introdução o objetivo desse trabalho é saber se os professores da educação básica da cidade de Patos de Minas fazem uso da autodireção no seu processo de aprendizagem, mais específico nesse momento condicionado pela pandemia. Além disso como e onde eles buscam recursos para isso.

De maneira geral podemos dizer que:

- a) Devido a situação de pandemia, os professores da amostra fizeram uso da autodireção da aprendizagem, onde cada um, percebendo qual era sua necessidade de aprendizagem, buscaram recursos e ferramentas que perceberam ser mais eficazes para sua demanda.
- b) Os professores deram preferência pelo aprendizado em ambientes informais e digitais, onde 100% dos professores entrevistados fizeram pesquisas no Google, e 93% usaram a plataforma de vídeos Youtube para aprenderem.
- c) Um outro elemento extremamente importante na aprendizagem dos professores foi a rede de professores, formada entre eles. Houve uma partilha em rede, mesmo sem intenção criaram uma comunidade de aprendizagem onde compartilhavam, relatavam experiências e trocavam ensinamentos.
- d) A pandemia acelerou um processo que vinha a passos lentos em relação a aprendizagem, processos e métodos. Foi aberto a possibilidade da aprendizagem em ambientes informais e por meio dessa amostra, os professores validaram o uso dos recursos em ambientes informais.

- e) A educação a distância foi experimentada para os diferentes níveis, ainda em processo de validação.
- f) Conclui-se a necessidade urgente de inserir na formação continuada e inicial dos professores o uso de ferramentas digitais, visto a necessidade para a condução da sua aprendizagem, e no processo do ensino aprendizagem junto aos alunos. E para que essa formação aconteça de forma efetiva, é necessário estrutura, tempo e renda, sem as quais fica-se apenas retórica.

Além das questões citadas, espero que esse trabalho seja um estímulo para outros pesquisadores, visto que é um tema tão pouco citado na nossa literatura, e a pandemia do COVID-19 apesar de ainda tão recente se mostrar como um divisor de eras, trazendo novas demandas, novos hábitos e quem sabe um novo processo de aprendizagem.

Muito ainda precisa ser estudado, desenvolvido, validado. Devem ser consideradas reflexões de caráter multidisciplinares, para que tenhamos uma base de dados conclusivas.

REFERÊNCIAS

- A EDUCAÇÃO HÍBRIDA EM TEMPOS DE PANDEMIA:** Santa Maria: Fapergs, 2020. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/820/2020/06/Textos-para-Discussao-09-Educacao-Hibrida-em-Tempos-de-Pandemia.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.
- ALHEIT, P.; DAUSIEN, B. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 177-197, jan-abr. 2006.
- ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. **Tecnologias e currículo:** trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus, 2011.
- ALMENARA, J. C. Nuevas Tecnologias, comunicacion y educacion. EDUTEC. **Revista Electrónica de Tecnología Educativa**. 1996. Disponível em: <https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/576>. Acesso em: 15 out. 2019.
- ANDRADE, A. P. R. de. **Uso das tecnologias na educação: computador e internet**. 2011. 22 f. TCC (Graduação) - Curso de Biologia, Universidade Estadual de Goiás, Brasília, 2011. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/1770/1/2011_AnaPaulaRochadeAndrade.pdf. Acesso em: 20 dez. 2020.
- ANDRÉ, M. (Org.). Formação de professores no Brasil (1990-1998). Brasília: MEC/Inep/Comped, v. 1, p. 205- 216. 2002.
- ARENDDT, H. **La crise de l'éducation: extrait de la crise de la culture**. Paris: Galimard, 1972.
- AZEVEDO, J. M. L. **O Estado, a política educacional e a regulação do setor educacional no Brasil:** uma abordagem histórica. In: AGUIAR, M. A. S.; FERREIRA, N. S. C. (Org.). Gestão da educação: impactos, perspectivas e compromissos. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.
- BANDEIRA, M. **Atos infracionais e medidas socioeducativas**. Florianópolis: Editus – Editora da UESC, 2006.
- BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BARROS, A. J. S.; LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Prentice Hall, 2007.
- BARROS, R. **Da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida. Genealogia dos conceitos em educação de adultos:** um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática Educacional. Lisboa: Chiado Editora, 2011.
- BASTOS, M. J. Os desafios da educação brasileira. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 2, v. 14, 2017.
- BEHRENS, M. A. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba, PR: Champagnat, 1996.

BUSATO, Z. S. L., Avaliação nas práticas de ensino e estágios. **A importância dos registros na reflexão sobre a ação docente**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 1, de 2002**.

BRITO, G. da S.; PURIFICAÇÃO, I. da. **Educação e novas tecnologias: um re-pensar**. 2a edição. **Rev. Atual. e Ampl.** Editora Ibipex, Curitiba, 2011.

BROOKFIELD, S. Self-directed learning handbook: **International Handbook of Education for Changing World of Work**. SSBM Media, 2009.

BRUZZI, D. G. Uso da tecnologia na educação, da história à realidade atual. **Revista Polyphonia**, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 475–483, 2016. DOI: 10.5216/rp.v27i1.42325. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/42325>. Acesso em: 19 maio. 2020.

CANDAU, V. M. **A didática e a formação de educadores – da exaltação à negação: a busca da relevância**. In: CANDAU, V. M. (Org.) *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1984.

CAVALCANTI, R. A. Andragogia: a aprendizagem nos adultos. **Rev. De Clínica Cirúrgica da Paraíba**, n. 6, Ano 4, jul. 2009.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. 4. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

COLL, C.; MONEREO, C. **Educação e aprendizagem no século XXI**. In: COLL, C.; MONEREO, C. (Orgs.) *Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010. pp. 15-46.

COSTA, A. S. F.; AKKARI, A.; SILVA, R. V. S. Educação Básica no Brasil: políticas públicas e qualidade. **Práxis Educacional**, v. 7, n. 11, 2011.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jun. 2002.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo, 1999.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação. Figuras do indivíduo-projeto**. Natal: EDUFRN, São Paulo: PAULUS, 2008.

DEMO, P. Fundamento sem Fundo. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, 2008.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Educação & Linguagem**, São Paulo: Universidade Metodista de São Paulo, ano 10, n. 15, p. 82-98, jan-jun. 2007.

DUFFY, M. E. Methodological triangulation: a vehicle for merging quantitative and qualitative research methods. **Journal of Nursing Scholarship (On line)**, v. 19, n. 3, oct. 2007.

ECHEVERRÍA, A. R.; BELISÁRIO, C. M. Formação inicial e continuada de professores num núcleo de pesquisa em ensino de ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 8, n. 3, 2008.

FAGIANI, C. C. **Brasil e Portugal: Qual a formação do jovem trabalhador para o século XXI?**. 1ª edição. Uberlândia-MG: Editora Navegando, 2018.

FÁVERO, O. Educação não formal: contextos, percursos e sujeitos. **Educ. Soc., Campinas**, v. 28, n. 99, p. 614-617, mai-ago. 2007.

FIGUEIREDO, N. M. A. **Método e metodologia na pesquisa científica**. 2. ed. São Caetano do Sul, São Paulo, Yendis Editora, 2007.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREITAS, H. C. L. **As novas políticas de formação dos educadores**. In: Formação do educador, Educação, demandas sócias e utopias. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. (Org.). **Análises pedagógico-curriculares para os cursos de licenciatura vinculados às áreas de artes, biologia, história, língua portuguesa, matemática e pedagogia no âmbito da Uab e Parfor**. Documento Técnico. Brasília: Unesco/MEC/Capes, 2012.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez. 2010.

GHANEM, E.; TRILLA, J. **Educação formal e não-formal**. São Paulo: Summus Editorial, 2008.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOHN, M. G. M. **Educação não-formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 2008.

GÓMEZ, A. I. P. **Qualidade do ensino e desenvolvimento profissional do docente como intelectual reflexivo**. In: V Simpósio Paulista de Educação Física, MOTRIZ, v. 3, n. 1, **Anais...** jun. 1997.

GUEDES, C. **Estudo associativo do nível socioeconômico com os hábitos de vida, indicadores de crescimento e aptidão física relacionados à saúde**. Dissertação de Mestrado: UFRGS, 2002.

- KNOWLES, M. S. **Self-directed learning: a guide for learners and teachers**. Chicago: Follet, 1975.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- LEMKE, J. L. Letramento metamidiáticos: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 49, n. 2. Campinas: Unicamp, p. 455-479, jul-dez. 2010.
- LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortêz, 2005.
- LIMA, L. C. **Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”**. São Paulo: Cortez, 2012.
- LIMA, L. C. **Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miro**. São Paulo: Cortez, 2007.
- MACIEL, H. M.; FACHÍN-TERÁN, A. **O potencial pedagógico dos espaços não formais da cidade de Manaus**. Curitiba, PR: CRV, 2014. 128p.
- MARANDINO, M.; SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. **Ensino de Biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos**. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Docência em Formação. Série Ensino Médio).
- MARTINS, L. A. R. **Inclusão escolar: algumas notas introdutórias**. In MARTINS, L. A. R. – [et al.] organizadores. **Inclusão: compartilhando saberes**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais).
- MONTEIRO, C. C.; CASTRO, L. de O.; HERNECK, H. R. O silenciamento da Educação Infantil: proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, 1 sem. 2018.
- MONTEIRO, R. A. C.; GONZÁLEZ, L. M.; GARCIA, A. Barreta. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: o porquê e seu contexto histórico. **Revista Eletrônica de Educação – UFSCar**, v. 5, n. 2, p. 82-95, jun-dez. 2011.
- NISKIER, A. **Tecnologia educacional: uma visão política**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, Ano 22, n. 74, p. 27-42, abr. 2011.
- OLIVEIRA, A. L. de; PINHEIRO, R. **Boas práticas pedagógicas e de aprendizagem enquanto vectores da construção do sentido de autoria e de autonomia na aprendizagem**. In: LEITE, C.; ZABALZA, M. (Coord.). **Ensino superior: inovação e qualidade na docência**. Porto: CIIE, Centro de Investigação e Intervenção Educativa, 2012. p. 173-204.

OLIVEIRA, D. A. Nova gestão pública e governos democrático populares: contradições entre busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul-set. 2015.

OLIVEIRA, R. I. R.; GASTAL, M. L. Educação formal fora da sala de aula – olhares sobre o ensino de Ciências utilizando espaços não formais. In: VII ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Florianópolis. **Anais...** 2009.

PASINI, C. G. D.; CARVALHO, É. de; ALMEIDA, L. H. C. A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações. **Observatório Socioeconômico da Covid-19**. Santa Maria. 29 jun. 2020. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/820/2020/06/Textos-para-Discussao-09-Educacao-Hibrida-em-Tempos-de-Pandemia.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

PENÍNSULA, I. Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Corona vírus no Brasil. 2020. Disponível em: <<https://www.institutopeninsula.org.br/>> Acesso em: set. 2020.

PERALTA, H.; COSTA, F. A. **Competência e confiança dos professores no uso das TIC**. Sísifo. Revista de Ciências da Educação. 2007.

PILETTI, C. **Didática geral**. São Paulo: Ática, 2004.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. 15. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

PLATON. **Obras completas**. Trad. Carlos Alberto Nunes. 3. ed. Belém: EDUFPA, 2000.

POLYDORO, S.A.J.; AZZI, R.G. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da Teoria Sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. **Psicol. educ.**, 2009. 29: 75-94. ISSN 1414-6.

POZO, J. (2005). Aquisição de conhecimento. Porto Alegre, Artmed.

RAMOS, J.; et al. Analisando fatores que afetam o desempenho de estudantes iniciantes em um curso à distância. In: Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, p. 99-108, **Anais...** 2014.

RODRIGUES, N. Educação: da formação humana a construção do sujeito ético, **Rev. Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 76, out. 2001.

RUIZ, A. R. Tecnologias, aprendizagem da atenção e aprender a estudar. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 293-306, jan-mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n55/0101-4358-er-55-00293.pdf>. Acesso em: 11 out. 2020.

SANTOS, W. P.; MORTIMER, E. F. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem CT-S (Ciência - Tecnologia - Sociedade) no contexto da educação brasileira. **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 2, n. 2, dez. 2002.

SANTOS, W.; WEBER, A. Educação e cibercultura: aprendizagem ubíqua no currículo da disciplina didática. **Revista Diálogo Educacional**, v. 13, n. 38, 2013.

SÁTYRO, N.; SOARES, S. A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005. **Textos para Discussão**, nº 1267. Brasília: Ipea, 2007.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias. In: FERRETI, C, et. al.(Org.) **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 147-164.

SAVIANI, D. Desafios atuais da pedagogia histórico-crítica. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da; SEVERINO, Antônio Joaquim. (Org.). Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 18. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2009. (Educação contemporânea).

SHAYO, C.; et al. **The virtual society: its driving forces, arrangements, practices and implications**. In: GRACKENBACH, J. (Org.) *Psychology and the Internet*. San Diego: Elsevier, 2007. p. 187-220.

SIMÕES, R. H. S.; CARVALHO, J. M. **A prática pedagógica como forma social ou como conteúdo institucionalizado: o que dizem os periódicos brasileiros**. In:

SOUZA, E. P. de. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**, [S.L.], p. 110-118, 4 set. 2020. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/Edições UESB. <http://dx.doi.org/10.22481/ccsa.v17i30.7127>.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários, Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Rev. Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 655-676, jan-fev-mar-abr. 2000.

TORRES, R. M. **Relatório Síntese Regional da América Latina e Caribe da alfabetização à aprendizagem ao longo da vida: tendências, questões e desafios na educação de jovens e adultos na América Latina e no Caribe**. In: UNESCO. Educação e aprendizagem para todos: olhares dos cinco continentes. Brasília: Unesco/Ministério da Educação, 2009. p. 37-109.

UNESCO. A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19. Paris: Unesco, 16 abr. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>. Acesso em: 4 nov. 2020.

VIANA, J. A. D. **O papel dos ambientes online no desenvolvimento da aprendizagem informal**. Dissertação de mestrado, Ciências da Educação (Tecnologias Educativas),

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa.
Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/2086>. Acesso em: 20 out. 2020

WEBER, M. **Weber uma biografia**. São Paulo: Casa Jorge Editorial, 2003.

WÜNSCH, L. **Formação inicial de professores do ensino básico e secundário**: integração das tecnologias da formação e comunicação nos mestrados em ensino. 230f. Tese (Doutorado em Educação) -Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZEICHNER, K. Teacher research as professional development for P12 educators in the U.S. **Educational Action Research**, v. 1, n. 2, p. 301- 325, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Meu nome é Andressa Arielly Alves e estou cursando o Programa de Mestrado Profissional – Docência na Educação Básica oferecido pela UNIUBE. A presente pesquisa, intitulada “**Aprendizagem autodirigida em professores da educação básica de Patos de Minas**” envolve conceitos que necessitam ser cuidadosamente investigados. A compreensão de tais conceitos é fundamental para o desenvolvimento da pesquisa.

Para a investigação serão coletados, mediante aplicação de questionário, dados referentes ao tema junto a professores da Educação Básica, atuantes na rede de ensino público de Patos de Minas. A divulgação do trabalho terá finalidade meramente acadêmica, esperando contribuir para o maior conhecimento do tema estudado, sendo certo que será resguardada a identidade do respondente, cuja participação na pesquisa como sujeito dela será livre, ficando a seu critério ser incluído como tal ou não.

Diante do que me foi explicado eu, _____, aceito os termos propostos para o desenvolvimento da pesquisa e autorizo a publicação dos dados e imagens que se fizerem necessárias, com o devido resguardo da identidade desse respondente, enquanto sujeito da pesquisa.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. NOME COMPLETO
2. ESCOLA QUE LECIONA EM PATOS DE MINAS
3. SEXO
4. IDADE
5. COR
6. QUAL SUA OPINIÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO BÁSICA?
7. A SITUAÇÃO CONDICIONADA PELA PANDEMIA ALTEROU SUA ROTINA DE TRABALHO? COMO? CONTE UM POUCO SOBRE ISSO
8. O QUE VOCÊ PRECISOU APRENDER COM TODA A SITUAÇÃO DA PANDEMIA? CONTE UM POUCO SOBRE QUAIS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS VOCÊ PRECISOU APRENDER DEVIDO A PANDEMIA
9. ONDE VOCÊ APRENDEU ISSO? ONDE BUSCOU RECURSOS PARA APRENDER? CONTE UM POUCO COMO FOI O PROCESSO DESSA BUSCA
10. O QUE VOCÊ ACHOU DE APRENDER DESSA MANEIRA? CONTE UM POUCO SOBRE A SUA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM NA PANDEMIA
11. TEM MAIS ALGUMA COISA INTERESSANTE SOBRE A TEMÁTICA “APRENDIZAGEM DO PROFESSOR NA PANDEMIA” QUE NÃO TE PERGUNTAMOS, MAS QUE VOCÊ ACHA INTERESSANTE NOS CONTAR? APROVEITE ESSE ESPAÇO PARA NOS CONTAR MAIS SOBRE A SUA EXPERIÊNCIA
12. VOCÊ USOU ALGUMAS DESSAS PLATAFORMAS PARA PESQUISA, APRENDER ALGUMA COISA?

ANEXO

MEMÓRIAS

*“E a gente não se cansa de ser criança, a gente brinca
Na nossa velha infância”*

As primeiras memórias de infância, são dos meus 4 anos adiante. Nasci em 1990, minha irmã 1994, tenho vagas recordações da minha mãe grávida, do dia em que a bolsa estourou, a casa em que morávamos na época, alguns vizinhos.

Morávamos no interior, uma cidade de 30 mil habitantes, a economia girava em torno das fazendas de café de 2 ou 3 famílias tradicionais. Meu pai, filho de uma professora viúva, que teve 11 filhos, não terminou o ensino médio, morou em Belo Horizonte trabalhando, estudando por um certo período, mas abandonou a escola retornando ao interior. Sempre trabalhou como representante comercial, estando muito ausente de casa devido as viagens. Minha mãe também não concluiu o ensino médio, se casou aos 24 anos, se dedicando por anos às filhas e à casa. Foi empresária, funcionária, empreendedora, um verdadeiro exemplo de fé.

Tivemos uma vida simples, mas todas as necessidades atendidas. O emprego do meu pai gerava uma instabilidade financeira. Alguns momentos da vida pareciam ir bem, e alguns tiveram episódios de aluguéis atrasados, água e luz cortadas, entre outras questões que mostrava a falta de organização financeira.

Minhas lembranças chegam junto com o plano real em 94, lembro quando ganhava do meu pai uma nota de 1 real, ia até a venda do bairro e comprava chocolate. Foi nessa época que meu pai comprou a primeira TV que tivemos, ele chegou de Brasília com uma caixa. Uma CCE de 14”, a partir de então, passava minhas manhãs com a Xuxa. Lembro também de uma coleção da revista VEJA que ficava na estante, milhares e milhares de revistas que ficava foleando, vendo imagens, já que não sabia ler.

Fui para a escola exatamente nessa época, aos 4 anos. Amava ir para a escola. Tenho na lembrança a primeira escola, a Tia Suzy, a piscina e minha pasta de PVC verde.

QUANDO EU CRESCER QUERO SER PROFESSORA

*“Mas se você me perguntar, eu digo sim.
Eu continuo porque a chuva não cai só sobre mim.”*

Ser médica, cientista, modelo de passarela, foram alguns sonhos, mas ser professora, foi a primeira fala do “quero ser quando crescer”. Quando criança, minha brincadeira preferida era ser professora, meu brinquedo preferido era o giz, lembro que os muros da minha casa eram todos rabiscados, e meus primos eram meus alunos, ou até mesmo professora sem aluno. Lembro como se fosse hoje, eu fazendo o ciclo da cadeia alimentar com setas e desenhando os animais no muro da garagem.

Neta de professora que fez até a 4^o série e deu aula para os 11 filhos, cresci ouvindo-a contando as histórias de ser uma professora na zona rural.

Ir para escola era minha “obrigação” favorita, e não tinha melhor época do ano que janeiro, quando chegava aquela lista escolar e íamos até papelaria comprar os materiais escolares. Nunca tive a caixa de 48 cores da Faber Castel, que era um sonho, mas tinha o suficiente pra ser uma aluna aplicada, “a mais aplicada da classe” como dizia minha avó que era quem frequentava minhas reuniões escolares.

Desde o pré-escolar estudei no turno vespertino, minha mãe me acordava e eu ia sozinha para a escola. Havia um período em que ciganos passavam pela cidade e montavam acampamentos em lotes vagos, que era o caminho que fazia pra chegar até a escola. De tanto ouvir a história que ciganos roubavam crianças, me preparava física e psicologicamente pra atravessar correndo aquele lote pra chegar até a escola. Talvez os ciganos tenham sido o primeiro desafio da minha vida escolar, depois vieram outros.

Percorri os anos escolares em escolas públicas, tive uma professora que me marcou, a primeira que chamei de “professora”, era a elaboração do luto da “tia” para uma nova fase, professora Raquel, me sentia grande quando ela me elogiava para os meus pais e dizia que era uma ótima aluna.

Hoje, sei que não era tão ótima assim, nunca fui a melhor aluna, nunca tive as melhores notas, na verdade acredito que era bem mediana, ficava na média, mas que eu amava estar na escola, ah, eu amava muito.

No ensino fundamental ganhei meia bolsa em colégio particular da minha cidade, parecia ser uma excelente notícia, mas ali tinha início um novo desafio. A começar pela diferença de nível social dos meus colegas. No primeiro dia de aula me deparei com filhos de

empresários, médicos, colegas que viajavam, tinham vídeo games, roupas e sapatos que não faziam parte do meu mundo. Comecei a tatear aquele espaço, às vezes curiosa, às vezes acanhada, mas não demorei muito pra entender o tamanho do abismo que separava minha situação dos demais, agora não tinha lanche na hora do recreio, era tudo comprado, não iam de bicicleta pra escola, mas de carro, e nessa escola se pagava mensalidade, e por mais que meus pais se esforçassem muito, muitos meses não eram o suficiente para que esse pagamento acontecesse. Lembro da primeira vez que fui chamada pela secretária da escola pra ser informada sobre as boletas, ainda não tinha noção o que era pagar quase um salário mínimo em uma mensalidade, mas minha mãe sempre dizia, “vamos pagar” e assim foi por 4 anos. Foi tempo suficiente pra eu entender mais daquele mundo, como era o padrão comportamental de pessoas com um poder aquisitivo maior, os lugares que frequentavam, o que compravam, o que comiam, onde moravam. Aprendi muito, conheci um novo mundo, enquanto no meu, negociávamos as mensalidades do colégio e morávamos ainda de aluguel.

Nessa época, meus pais se aventuraram no empreendedorismo, abriram uma loja de materiais de construção. Já era grande, e muitas vezes passava a tarde nessa loja junto com minha mãe. Sempre curiosa com assunto de adultos, prestava atenção em tudo que acontecia, me inteirava da rotina da loja e de alguma maneira queria estar participando. Ajudava meu pai na separação das mercadorias no dia me que chegava de São Paulo, desde os 7 anos já lia os pedidos, contava parafusos, embalava e enumerava as caixas.

Foi nessa loja, com uns 9 anos, que tive o primeiro contato com computador, era um daqueles caixotes branco, muitos fios, não tinha internet, mas eu passava horas e horas jogando paciência, no Paint fazendo desenhos, abrindo e fechando programas que eu não sabia do que se tratava. Mas achava muito chic ter um computador.

Com 11 anos fazia cobranças de notinhas de clientes, ia de bicicleta, recebia e levava o dinheiro pra minha mãe. Com essa idade também, chegava da escola por volta de 12:00 e antes das 13:00, de bicicleta, voltava para levar minha irmã, e às 17:00 buscava ela de novo, troquei esse serviço pelo valor que a van cobrava.

Com 13 anos, chegou internet discada na minha cidade. Esperava o final de semana para poder ter acesso e navegar pelos chats da Uol. Fazia fila das amigas para poder acessar a internet. Aos 15 anos ganhei meu primeiro celular pré-pago e falávamos “de 3 segundos” para não cobrar os créditos.

Esse empreendimento durou mais alguns dois anos, foi fechado, meu pai voltou a ser representante comercial e minha mãe foi trabalhar em uma outra loja do mesmo seguimento.

No 1º ano do ensino médio, toda aquela situação com o pagamento da escola ficou insustentável, então passei para um colégio estadual, o que também foi uma mudança que me tirou da zona de conforto. Somos mesmo, produto do meio, e aqueles 4 anos me deram um olhar diferente sobre a vida. Cheguei de um colégio onde tinha aula de manhã, à tarde, e em alguns dias à noite, onde eram feitas as atividades avaliativas, para um colégio onde os alunos pulavam o muro da escola para matar aulas, professores pareciam não ter autoridade/controlar sobre os alunos, achei tudo aquilo muito diferente. Em conteúdo, era inegável que eu estava à frente de alguns alunos.

Éramos uma turma diversificada desde o nível social até os sonhos que tínhamos, eram adolescentes que moravam em bairros periféricos e já trabalhavam, alguns com condição financeira bem mais estável, alguns que sonhavam em entrar na faculdade federal, outros em ser médico, algumas sonhavam em casar e ter filhos. Eu tinha um sonho, quase uma certeza, eu faria faculdade. Eu não enxergava empecilhos, “eu vou fazer faculdade”, afirmei em todo ensino médio.

Foi então que chegou 2008, 3º ano, 18 anos, e eu ainda morava na mesma cidade de 30 mil habitantes, a situação financeira do meu pai continuava a mesma e a minha certeza de que iria fazer faculdade era do mesmo tamanho. E na velocidade da luz, esse ano acabou, me formei no terceiro ano, celebrei, cheguei na maior idade, e agora?

E AGORA?

“Todos os dias antes de dormir lembro e esqueço como foi o dia. Sempre em frente, não temos tempo a perder.”

Dei uma olhada a minha volta e vi todos prestando vestibular, mudando de cidade ou comemorando porque estavam encerrando sua carreira escolar, estavam indo para o mercado de trabalho ou para o casamento.

Segui também o ritual, prestei vestibular, e com toda imaturidade de quem acabou de concluir o ensino médio, prestei para sistema de informação, matemática, psicologia, inclusive fiz o vestibular da Uniube para psicologia, fiquei em 4º lugar, consegui uma bolsa de 50%, mas ainda não tinha condição de custear a vida em Uberaba.

Naquele ano, a UFV abriu seu Campus em Rio Paranaíba, cidade bem próxima, mas a oferta era em dois cursos, os quais não me brilhava os olhos, e como era o primeiro ano da faculdade, as vagas nunca eram preenchidas, o que facilitava o ingresso na universidade, e

mesmo não tendo certeza absoluta do que queria da minha vida naquele momento, Agronomia e Ciências da Computação eu tinha certeza que não queria, foi quando abri mão de entrar na Universidade Federal de Viçosa.

Não me lembro se foi exatamente o que aconteceu, mas acredito que como sempre, devo ter ido até minha mãe e perguntado “e agora?” Como já citei, ela é meu exemplo de fé e coragem não é à toa.

Patos de Minas era a possibilidade mais viável, meus pais não tinham condição de pagar um outro aluguel e despesas, a solução foi a família toda mudar, e assim foi feito, deixamos algumas coisas pra trás e fomos eu, meu pai, minha mãe e minha irmã construir um novo caminho. Minha mãe nessa época já não trabalhava mais, meu pai continuaria com o mesmo emprego fazendo as viagens.

Cheguei nessa cidade cheia de esperança de que ali começaria construir uma vida de sucesso, hoje vejo que foi o primeiro passo, mas o meu sucesso da noite pro dia, demorou 10 anos para acontecer.

Mudamos, fui matriculada em um cursinho pré-vestibular, e ali foi mais um desafio pra ser enfrentado. Acredito que meus pais estavam tomados da mesma esperança que eu, mas nada aconteceria da noite para o dia. Foram 6 meses de mensalidades atrasadas, visitas na secretaria, ansiedade e esperança.

Quando iniciei o cursinho, tinha planos de prestar vestibular em uma universidade federal, pois eu já tinha indícios o suficiente que pagar mensalidades estava fora do orçamento familiar, mas a verdade nua e crua era que, mesmo matriculada em uma universidade pública, meu pai não tinha a menor condição de me ajudar a viver em uma outra cidade.

Foi quando no meio do ano abandonei o pré-vestibular e fui procurar um emprego, e decidi esperar o vestibular de janeiro da universidade particular da cidade, aquela certeza, “eu vou fazer faculdade”, era minha única companhia.

DNA EMPREENDEDOR

“De tanto não parar a gente chegou lá”

2009, ainda com 18 anos, há 6 meses morando em uma cidade nova, não conhecia nem os vizinhos ainda e fui pro mercado de trabalho. Espalhei currículos pela cidade, e não tinha experiência nenhuma (experiência comprovada em carteira). Como eu já disse, passava minhas

tardes no empreendimento dos meus pais, atendia clientes, fazia cobrança, ajuda a separar materiais do estoque etc.

Me lembro que nas férias, talvez com 6 ou 8 anos, ia passar uns dias em Unai com tias e avó, e no quintal da avó do meu primo, tinha um pé de carambola que não cabia tanta fruta, pegávamos carambola, colocava em uma sacola de supermercado e vendíamos para a vizinhança. Ali eu começava uma caminhada de uma empreendedora.

Minha mãe, uma empreendedora nata, sempre inovou dentro das possibilidades que tinha, e não só como empresária, mas era nossa design, costureira, manicure, artista plástica, o que fosse preciso, era feito por ela. Com ousadia e muito cuidado, ela sempre foi a resolução dos meus problemas.

Empreender também é uma necessidade, como não tínhamos muito recurso, o jeito era criar as oportunidades, e isso aprendi muito cedo.

Voltando a história profissional, meu primeiro emprego na cidade nova, foi como corretora de imóveis, foi uma ótima oportunidade, fiz o curso técnico de imobiliário, aprendi muito e desenvolvi habilidades que não tinha, afinal vender uma casa na planta, em um terreno que só havia terra exigia competências que até então eu não tinha. Inclusive, foi nesse primeiro emprego, que conheci, quem anos depois se tornou meu marido, é uma longa história, e pra contá-la gastaria um outro diário, então essa deixarei para o próximo.

Quase uma década depois, fui entender o quão importante foi pra mim todas essas experiências, o quanto me ensinaram, o quanto me desenvolvi, e que o sonho de empreender não nasceu no dia em que resolvi abrir uma empresa, mas a verdade é que, essa inquietude sempre esteve comigo, isso deve estar no meu DNA.

QUE COMECEM AS BATALHAS

*“Levante sua mão sedenta e recomece a andar
Não pense que a cabeça aguenta se você parar”*

Prestei vestibular, passei, à título de curiosidade, em última colocação. Lembro como se fosse hoje, há exatos 10 anos atrás, eu na fila da matrícula com um cheque de um primo na mão, no valor de R\$ 776,00 reais, aquilo parecia uma infinidade de dinheiro, e era.

Mas nada se comparava à emoção de estar entrando na Universidade, a sensação que eu tinha, era que o mundo estava abrindo as portas pra mim. Só enxergava futuro na minha frente, não lembrava e nem pensava em mais nada.

O primeiro ano de graduação eu ainda trabalhava como corretora e as coisas iam bem, eu trabalhava no domingo pra suprir as quartas-feiras que não ia devido ao estágio, estudava de 00:00 as 06:00 como sugerido pela professora de Anatomia.

No terceiro período, os estágios semanais aumentaram e tive de abandonar o trabalho, e desde então, o que me restou foi fazer o que eu podia, com o que eu tinha.

MILAGRES ACONTECEM QUANDO A GENTE VAI À LUTA

*“Irmão, você não percebeu que você é o único representante do seu sonho na face da Terra?
Se isso não fizer você correr, chapa, eu não sei o que vai”*

A partir daqui, começa uma história de milagres. Devido toda situação, desde então nenhuma mensalidade da faculdade foi paga em dia, no final de cada semestre ia até a reitoria fazer acordos financeiros, e houve semestres que fiz acordo do acordo. Mas como a vida é mais do que conseguimos perceber no momento da dor, hoje vejo o lado positivo de sentar na sala de espera do reitor para negociar com ele a minha permanência na faculdade. Em muitos momentos eu pensei que ali seria o fim da linha. Mas não terminar a faculdade não era uma possibilidade, então muitos milagres aconteceram para que eu pudesse colar grau.

- Acordos com o reitor;
- Empréstimo consignado na aposentaria da minha avó;
- Vendi semi-joias;
- Vendi lingerie;
- Segurei faixa no sinaleiro;
- Colei panfletos em postes e muros;
- Natal e Réveillon trabalhava em lojas como Marisa e Americanas;
- Trabalhei em estádio de futebol na bilheteria, na catraca;
- FIES;
- Bolsa social;
- Fiz mais empréstimos no banco;
- E muitos bicos que apareciam.

E foi no meio de tantos milagres que em 2014, coleí grau. No último ano da graduação, não satisfeita em não conseguir pagar a mensalidade da graduação, me matriculei em uma pós graduação. Eu vivia com uma sensação de “estar em atraso na vida”. Concluindo a graduação,

TCC, estágio, final de curso e aos finais de semana pós graduação, mas foi a melhor escolha que fiz.

Em meio a tudo isso, eu só conseguia ter gratidão, eu finalmente tinha realizado meu grande sonho de me formar e ter um curso superior. Pra muitas pessoas concluir a graduação é um início de um pesadelo, passando de estudante para desempregado. Mas pra mim, foi exatamente nesse momento que comecei minha jornada.

Por indicação de uma colega da pós graduação, consegui uma vaga de psicóloga em uma grande empresa, onde tive a minha primeira experiência profissional, foi onde comecei a me consolidar como profissional no mercado, mas o maior ganho foi no âmbito pessoal. Estar em um ambiente com pessoas visionárias, trabalhar com um time que acredita em pessoas de verdade, um ambiente que cresce e todos se desenvolviam junto. Foi muito gratificante e é uma experiência que levarei pra vida, pois me ajudou na construção de valores muito importantes. E foi com essa oportunidade que tive acesso ao mundo do agronegócio, tecnologias, inovações e pessoas que me mostravam que não havia fronteiras pra quem queria ir além.

A menina que morou a vida toda em uma cidade pequena, filha de pais que não terminaram o ensino médio, que ainda não tem o próprio imóvel, passou em última colocação no vestibular, nunca foi a melhor aluna, não pagou as mensalidades da faculdade, financiou 50% do curso, nunca tinha viajado para o exterior, resolveu empreender.

SEM PARAR

“A fé que você deposita em você, e só”

Agosto de 2015, havia 6 meses que eu estava na empresa, extremamente feliz com o trabalho que eu estava desenvolvendo, os resultados eram ótimos e então pensei que era hora de estudar mais.

Pesquisas e pesquisas na internet, percebi que a psicologia organizacional estava ganhando um espaço com um tal de Coaching, não sabia bem o que se tratava, mas o pouco que tive acesso foi o suficiente pra me convencer. Me matriculei, e de novo parecia loucura fazer um investimento tal alto em uma “formação não acadêmica” e de novo, foi a melhor escolha que eu fiz.

A formação em coaching me deu novas perspectivas, e com certeza foi o que mais me ajudou a escrever isso hoje. Através das suas ferramentas de autoconhecimento, tive a

oportunidade de olhar pra dentro, de entender o que me move, meus verdadeiros valores, e então ter muito mais clareza pra tomar as decisões que tomei dali em diante.

Seis meses depois após concluir a formação de coaching, abri uma empresa de consultoria e fui desbravar o mundo do empreendedorismo. Mulher, 24 anos, um ano de formada, no mundo do agronegócio, foram muitos os desafios, mas todos enfrentados com muita vontade e frio na barriga.

A empresa foi consolidando, mais experiência, mais conhecimento, mais cursos, mais necessidades foram aparecendo. Sempre tive em mente ter um plano de negócio inovador, que andasse de mão dada com a tecnologia, e ainda trabalho pra isso.

Projetos, parcerias, pilotos, produtos novos, ideias, brainstorming, pivotagem, fazem parte da minha rotina desde então. O mundo das startups entrou no meu radar, estudando e buscando modelos de negócios inovadores, oportunidades, pessoas, tudo foi fazendo sentido. Enquanto isso, trabalhando em média 14 horas por dia, criando as oportunidades, atendendo clientes, fazendo relatórios, passos pra frente, passos pra trás e sempre querendo mais.

Ah, lembrando que no meio disso tudo, houve um casamento em 2017, mais um sonho realizado, mais uma meta cumprida.

Em 2018, recebi o convite pra lecionar uma disciplina na instituição que havia me formado, meu coração se encheu de alegria. Ter a oportunidade de retribuir um pouco de tudo que a universidade me proporcionou, o meu amor por aquela instituição é genuíno. Anos de formada, passo em frente o portão da faculdade e meu coração aperta de saudade e de gratidão.

Aceitei o desafio e fui descobrir um mundo novo, A Educação, desafios diferentes, pessoas diferentes, perspectivas diferentes, mas como tudo que é novo, me instigou. Foi quando surgiu a possibilidade de me ingressar em um mestrado, confesso que carreira acadêmica, não tinha passado pela minha cabeça até então. Pensei muito se seria o momento ideal, pesquisei e descobri o mestrado profissional. Resolvi que era a hora de mais um desafio.

LINKEDIN X LATTES

“Let it be, let it be”

Eu já citei que não pensava em seguir uma carreira acadêmica, sendo assim, Currículo Lattes era algo que não estava no meu radar, não dava muita importância pra ele. O LinkedIn era a rede de conexão, carreira de trabalho, pesquisa de mercado, era o que me preocupava, um

LinkedIn cheio de conteúdo, networking, experiências profissionais, eventos corporativos e produtos escaláveis. Meu mundo era feito disso.

De repente, me vi em meio a produções científicas, congressos, artigos e dissertações, teses, pessoas com currículos lattes quilométricos e buscando por mais oportunidade em preenchê-lo.

Isso deu um nó na minha cabeça, e aí, lattes ou LinkedIn?

Ainda não tive resposta para essa pergunta, mas desde então venho olhando com muito mais carinho para o Lattes, apresento trabalho em congressos, publico artigos em revistas, e procuro fazer um networking acadêmico.

Um desafio conciliar a vida de empresária, de esposa, filha, empreendedora inquieta e mestranda. Mas se não abro mão dos meus sonhos e eles estão alinhados aos meus valores, o que me resta é fazer acontecer, como sempre fiz.

Educação, inovação, tecnologia, empreendedorismo sempre me moveu, e no mestrado não é diferente, é por isso que estou aqui.

Lecionar me fez lembrar de um sonho antigo, que era ser professora. Olhei pra isso com carinho e percebi o quanto eu sou apaixonada pela aprendizagem. Pelo buscar, aprender coisas novas. A inércia é algo que sempre me incomodou, sempre busquei aprender mais e essa pesquisa não poderia ficar de fora do que sempre vivi. O que incomoda, também nos move. E para não ficar na inércia, busquei nessa sede de aprender a junção das minhas paixões. A tecnologia, a inovação e a aprendizagem.

CONTINUA ...