

## ■ ARTIGOS

### ■ Trilha de aprendizagem e metodologias ativas para formação de educadores

 Learice Barreto Alencar\*  
Raquel Machado Gomes Marques\*\*

**Resumo:** O processo de formação docente no Brasil caracteriza-se por muitas instituições formadoras, sem o devido rigor para suas implantações, com currículos acadêmicos e metodologias de ensino que não respondem às necessidades da escola. Face a este cenário, a formação docente mostra-se cada vez mais desafiadora, incipiente e com lacunas a serem preenchidas para que o docente seja capaz de promover a aprendizagem e todos os processos que a envolvem. Nesse contexto, este trabalho apresenta um relato de experiência de uma rede de ensino privada no Distrito Federal, que atende aos alunos de classe social C, priorizando a relação vantajosa de custo e benefício para os responsáveis. O relato desta experiência trata-se de um programa de educação continuada em formato de trilha de aprendizagem lógica e contínua, caracterizada pelo uso de metodologias ativas, com o objetivo de formar reflexivamente o educador quanto à compreensão de sua função social e dos atos de aprender, ensinar e avaliar, questões básicas para o exercício docente.

**Palavras-chave:** Formação docente. Ensino e aprendizagem. Competências docentes. Metodologias ativas. Formação continuada.

---

\* Diretora de Educação do Instituto Atos. Membro do Grupo de Pesquisa Políticas Federais de Educação (GPPFE). Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Contato: [learice.alencar@gmail.com](mailto:learice.alencar@gmail.com)

\*\* Consultora de Educação do Instituto Atos. Membro do Grupo de Pesquisa Comunidade Escolar - Encontros e Diálogos Educativos (CEEDE). Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Contato: [raquel.imaa@gmail.com](mailto:raquel.imaa@gmail.com)

## Introdução

Um docente capacitado pode aumentar significativamente a qualidade e efetividade do trabalho na escola. Entretanto, como atingir esta diferenciação? Nas palavras de Leontiev (1978, apud FRANCO; LONGAREZI, 2011, p. 569) “o sentido pessoal é engendrado, produzido na vida do sujeito, em sua atividade, é desta, que surgem as necessidades formativas, que potencializam o desenvolvimento pessoal e profissional docente”. Assim, a prática diária do trabalho, o movimento de ação-reflexão-ação e a vivência de conceitos e significados apontam para necessidades de formação.

No universo simbólico do exercício de qualquer profissão, há um conjunto de conceitos, referências e signos que resultam da prática transformadora do trabalho em busca de soluções para as questões postas pelo cotidiano. Considerando esse conjunto de respostas como saberes produzidos na prática, “a educação continuada que mantém a separação entre produção e utilização de conhecimentos, entre sujeitos e conhecimentos, não só desvaloriza os saberes, mas também os sujeitos que os produzem.” (ZANELLI; BORGES-ANDRADE; BASTOS, 2004, n.p).

Nesse processo de formação continuada, os sujeitos precisam ser estudados, “o que precisam” e “o que necessitam”. Isso requer estudar também as relações que eles estabelecem por meio de suas atividades, em suas condições concretas, seus motivos e sentimento, de acordo com Franco e Longarezi (2011, p. 578). A educação tem influência intencional e sistemática sobre o ser humano, de modo que contribui para sua formação e para o desenvolvimento da sociedade. Portanto, é prática, experiência e vivência. O desenvolvimento da educação por parte da organização é capaz de transformar valores pessoais, fazendo com que estes sejam transmitidos a outras pessoas, bem como mudar a cultura e sua maneira de pensar e se portar frente aos colaboradores e ao ambiente externo.

Zanelli, Borges-Andrade e Bastos (2004) ressaltam a importância das condições oferecidas pelas organizações educacionais para o desempenho competente e para a aprendizagem, pois o saber fazer e o querer fazer não são condições suficientes para que o desempenho competente ocorra. O profissional que chega à docência nem sempre tem conhecimento da complexidade de sua função e, tanto ele quanto as instituições educacionais empregadoras, precisam traçar ações para o desenvolvimento de competências profissionais, a fim de atingir os objetivos da escola, enquanto agente do processo de ensino e aprendizagem, e do próprio docente com relação a sua capacidade de realização.

A formação continuada do educador é, portanto, imprescindível para que a função da escola seja realmente concretizada. No entanto, não existem possibilidades de desempenhar essa função sem o desenvolvimento, primeiramente, das competências básicas do ato de ensinar. Segundo Claxton (2005), o mundo atual do trabalho caracteriza-se pela presença de problemas complexos e pela necessidade de responder continuamente às mudanças, ameaças e oportunidades.

A trilha de aprendizagem é uma estratégia alternativa para a aprendizagem pessoal e profissional, que atribui sentido e propósito a um objetivo fim. Quando um profissional define um curso de ação para seu crescimento profissional, está, na prática, construindo uma trilha; está estabelecendo um caminho formativo, conforme Borges-Andrade, Abbad e Mourão (2006).

As metodologias ativas são empregadas como meio de tornar a formação mais próxima da realidade que a sala de aula moderna requer do educador. Conforme Moran (2019, p. 3), “em sentido amplo, toda aprendizagem é ativa em algum grau, porque exige do aprendiz [neste estudo, o educador] e do docente, formas diferentes de movimentação interna e externa, de motivação, seleção, interpretação, comparação, avaliação e aplicação”.

Nesse contexto, este estudo relata a experiência que teve como iniciativa o uso de trilha de aprendizagem e metodologias ativas para a formação de educadores, a partir da observação da prática em uma rede privada de ensino no Distrito Federal. O objetivo foi identificar um modelo de formação continuada capaz de consolidar conhecimento para reparar lacunas de competências na formação dos educadores, além de melhorar a eficiência do processo de ensino e aprendizagem.

## 1 Formação profissional docente

Ao tratarmos de formação inicial e continuada de docentes, estamos nos referindo a dois grandes desafios para a escola. A formação inicial, porque, depois de graduado, o educador chega à escola sem a vivência da prática na sala de aula, ou seja, sem o aprendizado prático. A formação continuada, porque a escola se vê obrigada a assumir o compromisso desta formação docente ou não conseguirá desempenhar seu papel como esperado.

Um estudo do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEP-FAPe) aborda a questão do currículo e a formação do pedagogo a partir das percepções dos estudantes. Essa pesquisa foi desenvolvida no curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB) e aponta:

Que apesar de possui (sic) um currículo inovador, o curso de Pedagogia da Universidade de Brasília precisa ser organizado. Descobriram-se áreas em que parece haver consenso dos estudantes sobre a necessidade de reforma (Didática, Currículo, Educação Infantil e Educação Básica) – todas áreas apontadas estão relacionadas à qualificação do pedagogo para a docência. (SILVA; CASSETTARI; CRUZ; ROCHA, 2017, p. 54).

Provavelmente, muitos dos estudantes do curso de Pedagogia ainda não tenham vivenciado a realidade da sala de aula, nem mesmo como auxiliar ou monitor de classe e, por isso, não conseguem escolher disciplinas para construir sua formação de graduação, mesmo de um currículo diversificado. Ao que parece, a questão não está na oferta de disciplinas no currículo, mas na condição pessoal de escolha para formação do percurso formativo.

Na perspectiva dos cursos de licenciatura, a formação para o exercício da docência em sala de aula ainda é mais preocupante. O projeto de pesquisa Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos (GATTI, 2010), aponta:

Considerando o conjunto das instituições pesquisadas [...] Chama atenção o fato de que 3,4% das disciplinas ofertadas referem-se à "Didática Geral". O grupo "Didáticas Específicas, Metodologias e Práticas de Ensino" (o "como" ensinar) representa 20,7% do conjunto, e apenas 7,5% das disciplinas são destinadas aos conteúdos a serem ensinados nas séries iniciais do ensino fundamental, ou seja, ao "o que" ensinar. (GATTI, 2010, p. 1368).

Os dados evidenciam que os docentes não estão sendo preparados como deveriam para assumir a prática do ensino na sala de aula. A formação de educadores implica teoria, mas também a prática. Isto implica na continuidade da formação em serviço no ambiente escolar, onde as lacunas de competências aparecerão e a escola, então, proporcionará, por meio de formações ou vivências em pares, esse aprendizado.

Muitos docentes saem da formação inicial com um cabedal de conhecimentos teóricos bem significativos, mas com ainda pouca ou nenhuma vivência prática. A partir disso, percebe-se a necessidade de uma formação continuada para que o educador vivencie o espaço escolar, avistando uma ponte entre a formação inicial, o ingresso na carreira e a formação continuada (SILVA; CASSETTARI; CRUZ; ROCHA, 2017).

Conforme Tardif (2014), saber teorias da aprendizagem já não basta; é preciso também saber construir o conhecimento junto com os estudantes. Assim, há uma mudança na natureza da maestria do docente, que se desloca dos saberes para os procedimentos de

transmissão dos saberes: o saber fazer. Não é possível que a didática se sustente somente com a teoria; é necessário conhecer o que será ensinado e quais metodologias facilitarão a aprendizagem. Assim, a compreensão dos diversos aspectos do processo de ensino e aprendizagem é de importante relevância para a prática.

Não há como ensinar disciplinas específicas sem o aporte da didática, que traz para o ensino as contribuições da teoria da educação, da teoria do conhecimento, da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, dos métodos e dos procedimentos de ensino, além de outros campos como a antropologia, a filosofia, a teoria da comunicação, da cultura etc. (LONGAREZI; PUENTES, 2011, p. 16).

A clareza sobre como o aluno aprende e como ocorre esse processo fisiologicamente é fator de sucesso para o processo de ensino. Se não há esta compreensão, também não se compreenderá como ensinar, uma vez que os recursos que serão utilizados para o ensino devem responder ao processo de aprendizagem do aluno. Portanto, cabe ao docente, antes mesmo de conhecer como o seu aluno aprende, tomar consciência e controle das estratégias que utiliza para aprender, conforme Portilho (2011).

Nessa perspectiva, a formação inicial não dará conta de formar um educador para toda a vida. O que se consegue alcançar é a formação para o início da carreira. Cabe ao docente uma busca constante de formação pessoal, continuada e para ao longo do exercício de sua profissão. Cada turma de alunos tem características de aprendizagem diferenciadas, portanto, é preciso um estudo para cada uma delas, buscando compreender como aprendem e que metodologias de ensino devem ser empregadas para o êxito do processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008), docentes bem-sucedidos em sua prática, que investigam os seus processos e suas dinâmicas, que atuam como pesquisadores, buscam compreender seu próprio trabalho pedagógico, intentando identificar a melhor forma de apresentar um assunto ou tópico em sala de aula e de acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos.

As palavras de Bauman (2011, p. 76) retratam o momento em que vivemos e em que direção devemos nos colocar para passarmos por ele.

A educação assumiu muitas formas no passado e se demonstrou capaz de adaptar-se à mudança das circunstâncias, de definir novos objetivos e elaborar novas estratégias. Mas, permitam-me repetir: a mudança atual não é igual às que se verificaram no passado. Em nenhum momento crucial da história da humanidade os educadores enfrentaram desafio

comparável ao divisor de águas que hoje nos é apresentando. A verdade é que nós nunca estivemos antes nessa situação. Ainda é preciso aprender a arte de viver num mundo saturado de informações. E também a arte mais difícil e fascinante de preparar seres humanos para essa vida.

Preparar seres humanos para a vida pressupõe preparo para tal, professores não nascem formados, não se trata de competência nata, mas que se forma. Conforme Franco e Longarezi (2011, n.p), “a formação continuada é um espaço para o sujeito compreender a sua própria historicidade e nela poder intervir e não somente reproduzir o que já está determinado”, e ainda compreendem a importância de “considerar a formação continuada como um processo continuado, construído no coletivo de saberes e fazeres, na relação dialógica e contextualizada”.

Ainda sobre a formação continuada do professor, Tardif (2014, n.p) afirma: “a atividade docente no contexto escolar não tem nada de simples e natural, mas é uma construção social que comporta múltiplas facetas e implica em escolhas epistemológicas”. Portanto, a formação docente não pode depender somente de políticas públicas, mas é preciso que haja participação da escola em sua formação inicial e continuada, bem como a disposição do educador em dar continuidade a seus estudos ao longo de sua vida, seja por sua própria iniciativa ou por usufruir das oportunidades que lhes são postas pelos demais agentes educativos.

## 2 As metodologias ativas no contexto da formação de educadores

Além da busca pelo entendimento sobre como atribuir vida ao currículo escolar, como dar significado aos conteúdos estudados, como levar sentido ao projeto de vida do estudante por meio do itinerário formativo escolhido por ele, também, nesta perspectiva, consideremos os educadores enquanto estudantes. É desta maneira que o docente se apresenta neste estudo: como estudante em formação continuada. Para este docente a aprendizagem em serviço precisa de significado, ou seja, conforme o modelo de Ausubel, citado por Moreira e Masini (1982), a aprendizagem deve ser construída e relacionada com os conhecimentos prévios do estudante, onde o sujeito adquire um papel ativo, reestruturando e organizando a informação.

No mundo pós-moderno temos acesso ao conhecimento de forma rápida e de fácil compreensão. Por exemplo: se queremos saber a constituição de uma pilha alcalina, temos como ler um conteúdo a respeito, ver uma videoaula ou, até mesmo, assistir a um filme

que demonstre a fabricação da pilha e a sua aplicação no dia a dia. É isso que os alunos contemporâneos têm buscado, pois, diariamente, se deparam com conhecimento que lhes são significativos e de fácil acesso. Portanto, esse é o perfil discente para o qual o educador precisa estar preparado.

Segundo Moreira e Masini (1982), a teoria da aprendizagem significativa é destinada a uma aplicação direta, provocando uma mudança na instrução. É difícil conceber que uma aprendizagem literal ou superficial atraia o interesse do estudante ou modifique as representações do sujeito, o que nos leva a questionar se, nestes casos, há aprendizagem real.

Isso não significa dizer que a partir de agora os alunos só estudarão o que tiver aplicação prática em sua vida. O conhecimento teórico e a inteligência, claramente, têm sua importância na construção do sujeito. Conforme Morin (2011, p. 36),

contrariamente à opinião difundida, o desenvolvimento de aptidões gerais da mente permite melhor desenvolvimento das competências particulares ou especializadas. Quanto mais poderosa é a inteligência geral, maior é a sua faculdade de tratar de problemas especiais.

Nesse caso, é preciso atribuir importância e significado até mesmo para conhecimentos que, talvez, não sejam úteis naquele momento ou dentro do projeto de vida do estudante, mas há possibilidades de dar-lhe uma visão geral mais consistente sobre algo específico que é de seu interesse. Morin (2011) diz ainda que o recorte das disciplinas impossibilita apreender “o que está tecido junto”, ou seja, segundo o sentido original do termo, o complexo.

O fato é que cada vez mais os alunos demandam estratégias de ensino e aprendizagem que os coloquem ativos no processo. Segundo Camargo e Daros (2018), estar ativo coloca o estudante como centro da aprendizagem, pois combina o ensino personalizado ou individualizado e a aprendizagem baseada na competência ou no domínio.

Por esta inquietação, a busca por tornar o estudante ativo, Moran (2019, p. 49) destaca as metodologias ativas como “alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e aprendizagem no aluno, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, por investigação ou resolução de problemas”. Moran (2019) destaca, ainda, que não basta planejar as metodologias ativas de forma isolada, pois elas só fazem sentido em um contexto de mudança estruturada e sistêmica. Assim, é preciso inserir o educador nesse contexto de forma a gerar vivências dessas práticas a partir de sua formação continuada.

Para Fava (2018), a educação é plural e, portanto, as estratégias de aprendizagem ativa são diversas e podem ser utilizadas conforme o conteúdo, a habilidade e a competência a ser desenvolvida. São muitas as possibilidades de transformação da escola, conforme destacam Bacich e Moran (2018):

As escolas que optam por proporcionar real autonomia ao estudante reinventam a arquitetura do ensino com o uso de ferramentas, estruturas e conceitos contemporâneos para construir uma experiência totalmente nova. Em um mundo cada vez mais globalizado, fica clara a necessidade de preparar os estudantes para os desafios que eles encontrarão. (BACICH; MORAN, 2018, p. 23)

Para que as escolas sejam capazes de proporcionar essa autonomia, primeiramente os educadores precisam vivenciar essa experiência. Para Dewey (2007), o processo educativo não tem um fim para além dele próprio: é o seu próprio fim; pois o processo educativo é um processo de constante reorganização, reconstrução, transformação.

A experiência descrita a seguir foi desenvolvida com o intuito de estabelecer sentido e relação direta das ações de formação com o trabalho docente, tornando a experiência significativa a partir da aproximação do conteúdo e suas necessidades práticas diárias, utilizando para isso metodologias ativas de aprendizagem.

### 3 Relato da experiência da trilha de aprendizagem e metodologias ativas para formação de educadores

O projeto a ser descrito aconteceu em uma rede de seis escolas, cujo público são pessoas da classe econômica C. A instituição oferece ensino ao custo de um terço da média das escolas privadas de sua região e, por isso, tem instalações bem enxutas e a maioria de seus educadores estão iniciando na carreira educacional.

A partir desse cenário teve origem o programa de trilha de aprendizagem e metodologias ativas para formação de educadores, uma vez que os profissionais, independentemente do tempo em serviço, demonstravam carências em saberes fundamentais para o exercício exitoso de sua função.

Por meio de acompanhamento e análise de desempenho dos alunos, observou-se o desinteresse pelos estudos por parte deles, falta de gestão da classe pelo docente, um índice de recuperação que chegava a 35%, e, ainda, a dificuldade em entender por que tudo isso acontecia.

Perceberam-se, então, lacunas importantes na formação dos educadores, as quais os impediam de ir adiante no processo de ensino e aprendizagem, o

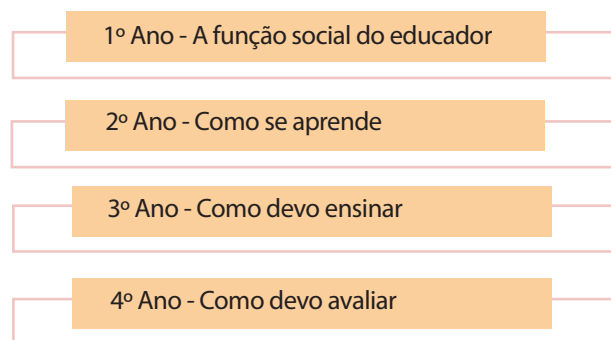
que gerava frustrações para ambos, aluno e educador. A primeira lacuna relacionava-se ao fato de que os educadores não compreendiam a função social de sua profissão, mas o aluno era mais um número em sala. Os docentes desconheciam ou ignoravam o histórico de vida do aluno, sua realidade e seu contexto.

A segunda lacuna estava relacionada ao processo subjacente à aprendizagem, ou seja, como se dá a aquisição de conhecimento pelos alunos. A fisiologia do aprendizado, relacionada a como o cérebro manipula uma nova informação e como esta se transforma em conhecimento, não era de ciência desses docentes. Ainda sobre como se aprende, os educadores desconheciam os estilos e as estratégias de aprendizagem possíveis a uma sala de aula. Esses fatores acarretavam no não uso de boas ferramentas para o como ensinar. Uma vez que as estratégias estavam equivocadas para aquele grupo de aluno, o resultado não poderia ser outro: frustrações por não conseguirem aprender e desempenho muito abaixo do esperado.

Por último, mas de importante relevância, está o tema sobre o como avaliar, que, em hipótese alguma, deveria ser feito apenas para cumprimento de protocolo. A avaliação cumpre o seu propósito de gerar informações sobre o processo de aprendizagem, estando a serviço do desenvolvimento e da promoção do sujeito. É balizadora do que e do como fazer, possibilitando ajustes no processo, retomada, intervenção e avanço, os quais só seriam possíveis de forma justa e produtiva após a compreensão de todo o processo de ensino e aprendizagem, de maneira que a avaliação não fosse apenas uma pró-forma, mas um recurso de recuperação da aprendizagem real.

Diante do exposto, foi criada a trilha de aprendizagem para formação de educadores e sua aplicação fez uso de metodologias ativas, de forma a se evitar palestras e atividades motivacionais apenas. A formação está alicerçada nos seguintes temas:

Figura 1 – Trilha de aprendizagem para formação de educadores



Fonte: Autoria própria.



Nessa perspectiva, as atividades foram desenvolvidas anualmente, considerando-se as diversas funções exercidas no ambiente escolar.

### 3.1 Primeiro tema: A função social do educador

O objetivo deste primeiro tema foi levar o educador a refletir sobre sua profissão, o que pode estar além do ato de ensinar, conforme Gauthier e Tardif (2017, p. 423), os quais salientam a importância de se considerar “a diversidade dos alunos e a complexidade do ato pedagógico no âmago de uma escola democrática, assim como instruir, educar e preparar para a vida um grande número de educandos”.

Assim, compreendemos que a função do educador na escola está para além do ato de ensinar conteúdos, se estendendo também à função social, tendo em vista os atos de educar e o preparar para vida.

O ponto de partida para o estudo do tema foi a semana pedagógica de janeiro e julho do primeiro ano, com temas centrais que geravam insumos para os estudos no decorrer do semestre. Buscou-se chamar a atenção dos educadores para o tema e despertar o interesse na continuidade dos estudos.

Após a abertura da temática, durante os semestres letivos os educadores se encontravam nos sábados formativos e, mensalmente, nas coordenações por áreas de conhecimento com os seus pares e nas coordenações pedagógicas com o técnico de sua área.

Nos sábados formativos, participaram de oficinas com estudos de casos reais, refletindo sobre a ação-reflexão-ação cabível a cada caso. Nas coordenações de áreas de conhecimento, discutiam as dificuldades do seu papel juntamente com seus pares, refletindo entre si e trocando experiências. Nas coordenações pedagógicas, individuais para cada educador, estes podiam refletir juntamente com um técnico (pedagógico, orientador ou psicólogo) sobre a melhor condução para sua sala de aula.

A rede buscou despertar no docente o interesse por estudar, por buscar mais conhecimento, bem como repostas para suas inquietações, atuando, assim, como um professor pesquisador.

O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar suas próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46).

As metodologias aplicadas para o desenvolvimento deste primeiro tema da trilha foram a sala de aula invertida e o estudo de caso. Os educadores levavam para o seu cotidiano um caso a fim de refletir sobre ele e, muitas vezes, até vivenciá-lo durante o mês. Nos encontros, o assunto era discutido e apareciam as demonstrações de experiências reais da função social do educador.

Nessa perspectiva, este primeiro tema contribuiu na formação dos docentes, tornando-os reflexivo-ativo-reflexivo e protagonistas da sua própria profissionalização.

### 3.2 Segundo tema: Como se aprende

Uma vez que o educador compreende sua função social, é preciso pensar em como o aluno aprende. O objetivo desse segundo tema foi levar os educadores à compreensão de como aprendemos fisiologicamente e como os estilos de aprendizagem definem as escolhas corretas das metodologias de ensino.

Assim, no primeiro semestre, apresentamos o estudo sobre como se aprende na perspectiva da Neurociência. No segundo semestre, continuamos o desenvolvimento do tema, porém na perspectiva da aprendizagem e com foco nos estilos de aprendizagem.

Além disso, foram disponibilizados espaços para troca de experiências relativas aos trabalhos realizados pelos educadores na escola, considerando o tema “como se aprende” e aquilo que foi colocado em prática no primeiro semestre do ano.

Segundo Portilho (2011), como aprendentes, necessitamos olhar constantemente para nós mesmos, de modo a revisar nossas estratégias e estilos utilizados, avaliando os resultados e o processo.

As dinâmicas abordadas no primeiro ano para os sábados formativos, as coordenações por áreas de conhecimento e as coordenações pedagógicas, continuaram no segundo ano do programa.

Nos sábados formativos foram disponibilizadas diversas oficinas de aprofundamento para adentrar em especificidades sobre como se aprende. Alguns pontos específicos foram abordados: como se aprende quando se tem dificuldade de aprendizagem, quando a didática não atende aos estilos de aprendizagem da sala de aula, quando as necessidades individuais não são respeitadas, e quando não existem vínculos afetivos.

### 3.3 Terceiro tema: Como devo ensinar

Partindo do pressuposto de que o docente sabe de sua função social e de como o aluno aprende, dá-se início ao terceiro tema do programa: compreender que caminho adotar para ensinar.

Para determinar o enfoque do terceiro tema, valeu-se

dos assuntos mais preocupantes para os docentes da rede. Assim, consideraram-se quais metodologias usar para despertar o interesse e a atenção dos alunos em sala de aula, tendo como base Gauthier e Tardif (2017, p. 433), quando falam da pedagogia do amanhã:

[...] podemos pensar que irá prosseguir o processo de racionalização, que a ciência será convocada com uma frequência cada vez maior, que a criança será observada de forma cada vez mais minuciosa, que a relação mestre-aluno será analisada de forma mais detalhada, que as tecnologias vão ocupar um espaço cada vez mais amplo e que os promotores de inovações pedagógicas de toda a espécie vão torná-las cada vez mais atraentes para encontrar quem esteja interessado em adotá-las.

Seguindo essa visão de futuro, nos dois semestres do ano refletimos sobre a aprendizagem para um mundo exponencial e sobre como abordar as tecnologias e metodologias ativas em sala de aula. De forma vivencial, os educadores puderam experimentar o uso de diversas metodologias ativas: Design Thinking (abordagem utilizada para organizar o processo criativo e gerar soluções para tomada de decisões e busca de conhecimento), Storytelling (técnica de contagem de história por meio de enredo elaborado, narrativa envolvente e recursos audiovisuais), Team-based Learning (aprendizagem em equipe, colaborativa, seguindo um processo estruturado para aprimorar o envolvimento do aluno e qualidade do aprendizado), Peer Instruction (é a instrução por pares que utiliza de interatividade e baseia-se em evidências), em um cenário de sala de aula, colocando-os na posição de aluno (CAMARGO; DAROS, 2018).

As dinâmicas foram as mesmas abordadas nos anos anteriores: os sábados formativos, as coordenações por áreas de conhecimento e as coordenações pedagógicas, de forma que o tema não fosse um episódio motivacional, mas que fosse retomado, refletido, levado à prática de sala de aula e refletido novamente.

Nos sábados formativos, os docentes que eram coordenadores de cadeiras por área de conhecimento, promoveram oficinas de metodologias didáticas, debateram sobre as práticas que vêm desenvolvendo em sala de aula, trocaram experiências entre si e cresceram com a reflexão-ação-reflexão.

Além disso, novamente houve espaço de compartilhamento de experiências, nos quais os educadores trocaram aprendizados, acertos, erros e solidariedade entre si.

### 3.4 Quarto tema: Como devo avaliar

O docente, agora, conhecendo sua função social, como o aluno aprende e como deve ensinar para que haja

aprendizagem, precisa ainda compreender o processo de avaliação para que o entendimento do tripé básico do processo de ensino e aprendizagem seja concluído.

Assim, no início dos dois semestres do ano que se referia a tal tema, aconteceu, no primeiro, a apresentação dos conceitos acadêmicos sobre avaliação, a que se presta e suas formas de aplicações e suas intencionalidades. No segundo, foi priorizado o entendimento prático para as salas de aula em seus diversos contextos. Por meio de situações-problemas os educadores relacionaram a teoria com a prática, refletindo sobre e diante do que foi apresentado, sobre o que fazia sentido a sua práxis e sobre a sua identidade docente.

Diante da construção de aprendizagem possibilitada nos anos do programa de formação do educador, houve um avanço no sentido de dar autonomia aos educadores para que fizessem as verificações de aprendizagem de acordo com sua percepção e conhecimento da classe e dos alunos. Também houve espaço para troca de experiências, porém, desta vez aconteceu em suas coordenações por área de conhecimento. Os sábados formativos foram enriquecidos com estudos de casos em equipes multidisciplinares e participação dos técnicos escolares, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais.

### Considerações finais

A elaboração da trilha de aprendizagem foi uma estratégia para construir o conhecimento e levar os educadores a uma reflexão e à mudança de uma prática mecanicista para uma práxis consciente. Além disso, a formação continuada foi mais efetiva do que palestras teóricas ou ensino a distância por considerar a homologia de processos, o que proporcionou aprender e aplicar imediatamente, além da promoção de trocas de experiências entre os docentes, que fez valer a reflexão-ação-reflexão.

A aprendizagem por meio de metodologias ativas foi privilegiada, tendo em vista que elas motivam não só os alunos, mas também os profissionais da educação. A teoria, muitas vezes, não representa a prática. Assim, é preciso vivenciar para aprender e aplicar. Dar a todos o título de educador e tratá-los como tal, oferecendo formação para seu empoderamento nesse papel, também trouxe uma compreensão maior da escola e de sua função no processo de ensino e aprendizagem.

A oportunidade de, na Semana Pedagógica do segundo semestre do ano, oferecer espaço para troca de experiências, a fim de demonstrar, partilhar com os pares como se aplicou o que se aprendeu e que resultados foram obtidos, trouxe ganhos importantes, pois permitiu aos educadores reconhecimento, abertura para

discussão e confiança para o exercício da autonomia.

Os resultados obtidos nos fazem acreditar que a formação continuada e a reparação das lacunas de aprendizagem na formação dos educadores podem proporcionar um processo de ensino e aprendizagem mais significativo e com resultados expressivos para a comunidade escolar. Por meio de coordenações pedagógicas assertivas, planos de aulas intencionais e prática repensada, os resultados foram significativos. Vale salientar que a rede tinha um índice de reprovação em torno de 20%. No primeiro ano do programa, os índices caíram para 4%; nos dois anos seguintes, houve um decréscimo para 2%; e, no último ano, registrou-se um índice de 1,9%.

Relatos de educadores também apontam que esse é o caminho. O mesmo que está posto para os alunos serve aos docentes: construção do conhecimento por meio de uma educação para a vida, com métodos ativos de ensino e aprendizagem. Abaixo um relato de uma educadora sobre o programa.

Educadora: A formação continuada do educador, embasada nas temáticas apresentadas, me torna uma profissional mais preparada para lidar com o dia a dia na escola. É de fundamental importância compreender o aprendizado por diversos ângulos da comunidade escolar: como o aluno aprende e como o professor ensina. Desse modo, receber essa capacitação me possibilitou melhores planejamentos e intervenções na dinâmica de aprendizagem, afinal, estamos trabalhando

afinados com o mesmo nível de conhecimento. Muitas vezes eu utilizo exemplos citados nas palestras e trechos dos livros no diálogo com os professores, o que permite melhor compreensão sobre determinados casos e engajamento nas aulas. Além disso, a escola nos motiva a aplicar novas metodologias, escrevendo, coletando dados e registrando através de projetos como podemos transformar a educação através do Educar Transforma, projeto no qual já fui premiada dois anos seguidos e me sinto pronta e entusiasmada para escrever pelo terceiro ano seguido.

O depoimento dessa educadora, diante de um processo de ensino que a motivou a aprender e a buscar a transformação de sua realidade, não deve ser em nada diferente do depoimento de um aluno que se sente motivado pelo aprendizado por encontrar significado no que aprende, assim como a possibilidade de estar ativo na construção desse aprendizado ao invés de ser um espectador.

Espera-se com a apresentação deste relato de experiência contribuir para uma reflexão sobre a necessidade de complementação de estudos para a formação docente por meio de experiências significativas e ativas. Porém, que não sejam mais conteúdos dissociados do fazer diário, mas práticas que valorizem a aprendizagem em serviço, que gerem possibilidades de multiplicação e que promovam mais engajamento, motivação para continuar estudando e transformando da realidade que nos cerca. ■

## Notas

<sup>1</sup>Como forma de reconhecer o trabalho desenvolvido pelos educadores com base no que foi estudado durante o ano e aplicado em sala de aula, a Instituição premiou as melhores práticas desenvolvidas em sala de aula, possíveis de serem replicadas na rede, o que explicitou as competências obtidas por meio do programa.

## Referências

BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BAUMAN, Zygmund. 44 cartas do mundo líquido moderno. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2011.

BORGES-ANDRADE, Jairo; ABBAD, Gardênia da Silva; MOURÃO, Luciano. (Col). Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas. Porto Alegre, RS: Artmede, 2006.

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

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.



- CLAXTON, Guy. O desafio de aprender ao longo da vida. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- DEWEY, John. Democracia e Educação. Lisboa: Didáctica Editora, 2007.
- FAVA, Rui. Trabalho, educação e inteligência artificial: a era do indivíduo versátil. Porto Alegre: Penso, 2018.
- FRANCO, Patrícia Lopes Jorge; LONGAREZI, Andréa Maturano. Elementos constituintes e constituidores da formação continuada de professores: contribuições da teoria da atividade. Educação e Filosofia. Uberaba, MG, v. 25, n. 50, p.557-582, jul-dez. 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/13364>. Acesso em: 1º nov. 2019.
- GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educação & Sociedade. Campinas, SP, v. 31, n. 113, p.1355-1379, out-dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 1º nov. 2019.
- GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. A Pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org.). Panorama da Didática: ensino, prática e pesquisa. Campinas, SP: Papyrus, 2011.
- MORAN, José. O papel das metodologias ativas na transformação da escola. In: SARMENTO, Maristela. (coord.). O Futuro alcançou a escola? O aluno digital, a BNCC e o uso de metodologias ativas de aprendizagem. São Paulo: Editora do Brasil, 2019. p. 49-59.
- MOREIRA, M. A., MASINI, E. A. F. S. Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.
- MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2011.
- PORTILHO, Evelise. Como se aprende? Estratégias, estilos e metacognição. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.
- SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da.; CASSETTARI, Nathália; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva; ROCHA, Deise Ramos da (org.). Formação de professores: concepções e políticas. Jundiaí, SP: Paco, 2017.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- ZANELLI, José Carlos; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; BASTOS, Antônio Virgílio Bittencourt (org.). Psicologia, organizações e trabalho no Brasil. Porto Alegre: Artmed, 2004.