

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER  
DOUTORADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS  
TECNOLOGIAS**

**MELANIE BORDIGNON DA CRUZ**

**BASES PARA PENSAR A PROFISSIONALIDADE DO DOCENTE DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA NO CENÁRIO PÓS-MARÇO DE 2020: ANÁLISE  
DE FALAS DIGITAIS**

**CURITIBA**

**2022**

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER  
DOUTORADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS**

**MELANIE BORDIGNON DA CRUZ**

**BASES PARA PENSAR A PROFISSIONALIDADE DO DOCENTE DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA NO CENÁRIO PÓS-MARÇO DE 2020: ANÁLISE DE FALAS DIGITAIS**

**CURITIBA**

**2022**

**MELANIE BORDIGNON DA CRUZ**

**BASES PARA PENSAR A PROFISSIONALIDADE DO DOCENTE DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA NO CENÁRIO PÓS-MARÇO DE 2020: ANÁLISE  
DE FALAS DIGITAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de Doutor em Educação e Novas Tecnologias.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Profa. Dra. Luana Priscila Wunsch

**CURITIBA**

**2022**

C957b Cruz, Melanie Bordignon da  
Bases para pensar a profissionalidade do docente da  
educação básica no cenário pós-março de 2020: análise de  
falas digitais / Melanie Bordignon da Cruz. – Curitiba, 2022.  
297 f. : il. (algumas color.)

Orientadora: Profa. Dra. Luana Priscila Wunsch  
Tese (Doutorado Profissional em Educação e  
Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional  
UNINTER.

1. Educação básica. 2. Professores – Formação. 3.  
Profissionalização docente. 4. Tecnologia educacional.  
5. Inovações educacionais. 6. Etnografia digital. I.  
Título.

CDD 371.334

Catálogo na fonte: Vanda Fattori Dias – CRB-9/547

**ATA DE DEFESA DE TESE PARA CONCESSÃO DO GRAU DE DOUTOR EM  
EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS**

No dia 29 de novembro de 2022, às 14h, reuniu-se a Banca Examinadora designada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Novas Tecnologias, composta pelos professores: Luana Priscila Wunsch (Presidente-Orientador-PPGENT/UNINTER); Kelen dos Santos Junges (Integrante Externo Titular/UNESPAR); Ivo José Both (Integrante Externo Titular/UEPG); Siderly do Carmo Dahle de Almeida (Integrante Interno Titular-PPGENT/UNINTER); Joana Paulin Romanowski (Integrante Interno Titular-PPGENT/UNINTER); Sannya Fernanda Nunes Rodrigues (Integrante Externo Suplente - UEMA); André Luiz Moscaleski Cavazzani (Integrante Interno Suplente - PPGENT/UNINTER), para julgamento da tese: "BASES PARA PENSAR A PROFISSIONALIDADE DO DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CENÁRIO PÓS-MARÇO DE 2020: ANÁLISE DE FALAS DIGITAIS", da doutoranda Melanie Bordignon da Cruz. A presidente abriu a sessão apresentando os professores membros da banca, passando a palavra em seguida à doutoranda, lembrando-lhe de que teria até vinte minutos para expor oralmente o seu trabalho. Concluída a exposição, a candidata foi arguida oralmente pelos membros da banca.

Concluída a arguição, a Banca Examinadora reuniu-se e comunicou o Parecer Final de que o (a) doutorando (a) foi:

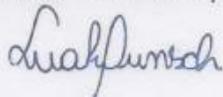
(  ) APROVADO(A), devendo o(a) candidato(a) entregar a versão final no prazo máximo de 60 dias.

(  ) APROVADO(A) somente após satisfazer as exigências e, ou, recomendações propostas pela banca, no prazo fixado de 60 dias.

(  ) REPROVADO(A).

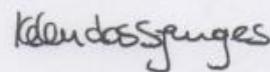
Presidente da Banca Examinadora declarou que o(a) doutorando(a) foi aprovado(a) e cumpriu todos os requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação e Novas Tecnologias, devendo encaminhar à Coordenação, em até 60 dias, a contar desta data, a versão final da tese devidamente aprovada pelo professor orientador, no formato impresso e PDF, conforme procedimentos que serão encaminhados pela secretaria do Programa. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata que vai assinada pela Banca Examinadora.

Recomendações: destaca-se a originalidade da temática e da metodologia da pesquisa, bem como suas análises dos dados. O trabalho é indicado para publicações em eventos e periódicos científicos.



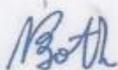
---

Dra. Luana Priscila Wunsch  
Presidente



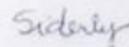
---

Dra. Kelen dos Santos Junges  
Integrante Externo



---

Dr. Ivo José Both  
Integrante Externo



---

Dra. Siderly do Carmo Dahle de Almeida  
Integrante Interno Titular



---

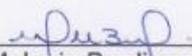
Dra. Joana Paulin Romanowski  
Integrante Interno Titular

---

Dra. Sannyia Fernanda Nunes  
Integrante Externo Suplente

---

Dr. André Luiz Moscaleski Cavazzani  
Integrante Interno Suplente



---

Melanie Bordignon da Cruz  
Doutoranda

Aos meus pais (*in memoriam*), por tudo  
que fizeram por mim, e a todos os  
educadores que não se cansam de lutar  
pela educação do nosso país.

## AGRADECIMENTOS

Sinto uma gratidão a Deus, por me conceder a oportunidade de realizar um sonho antigo e compreender que as coisas acontecem exatamente no Seu tempo, pois Ele sabe que precisamos esperar para que tudo aconteça da melhor forma.

Assim foi o doutorado para mim: uma caminhada difícil, mas que em nenhum momento me senti sozinha, nem mesmo com o forçoso isolamento social, pois tive como orientadora alguém que estava presente e disponível durante todo o processo, não permitindo que eu desanimasse ou saísse do foco principal desta tese.

Sem exagero algum, ela foi uma “bússola” na minha vida, me dando a direção exata, de onde partir e aonde ir. Quando deu errado algo, soube com certeza me redirecionar e recomeçar. Ela diz sempre: “Aqui ninguém larga a mão de ninguém” e segurou a minha e de muitos colegas com força. Obrigada por tanto, Profa. Dra. Luana Priscila Wunsch!

Agradeço também aos demais professores que contribuíram muito com seus conhecimentos. Suas falas estão nas linhas e entrelinhas desta tese e, ao ler, poderão se reconhecer em algum parágrafo.

Muitíssimo obrigada à banca, pelas contribuições e reflexões suscitadas na etapa de qualificação da tese, que resultou no enriquecimento deste trabalho.

À Profa. Dra. Kelen dos Santos Junges, pelo cuidado e delicadeza que teve ao levantar as fragilidades e pelas sugestões que couberam tão bem no meu trabalho.

Ao Prof. Dr. Ivo José Both, que com tanta tranquilidade nos faz indagações que permitem uma avaliação melhor do que fazemos, onde estamos e para onde queremos ir, aprimorando sempre em busca da excelência.

À Profa. Dra. Siderly do Carmo Dahle de Almeida, solidária, prestativa e atenta às nossas necessidades, por não medir esforços para trazer sucesso e principalmente qualidade ao nosso trabalho.

À Profa. Dra. Joana Paulin Romanowski, uma referência para todos em formação docente, por ser uma luz forte sobre nossas ideias. Sua fala nos faz parar, refletir e seguir em frente. Sempre tão sensata e coerente, é um exemplo de luta pela qualidade na educação.

À minha família e amigos, pelo incentivo, compreensão, escuta e auxílio.

Por fim, a todos os colegas de profissão, que, como eu, acreditam que aprender para ensinar deve ser nossa prática sempre.

## RESUMO

A pandemia de Covid-19 fez lembrar como a educação escolar é crucial nas comunidades e na vida individual, destacando problemas intensos nas suas estruturas físicas, pedagógicas e sociais. Dentre tantas frentes possíveis a ser consideradas como fundamentais para estudos de impacto nesse cenário, esta pesquisa, a qual integra o projeto de pesquisa “Perspectivas inovadoras, híbridas e ativas no cenário educacional pós-março de 2020”, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Uninter, tem por objetivo organizar um panorama sobre possíveis estruturas para refletir a profissionalidade do docente da educação básica, ao considerar esse cenário pós-março de 2020. Na tentativa de responder à problemática: qual é a base fundamental para pensar a profissionalidade do professor atual, visando à otimização da sua ação no que condiz aos seus discursos e pedagogias?, o *design* metodológico, de cunho qualitativo, foi organizado em duas fases: (i) revisão sistemática de literatura, por meio de um protocolo de busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações sobre os temas “profissionalidade” e “identidade do docente da educação básica”; (ii) observação multimodal, com base na abordagem de etnografia digital, em cenários multimodais para desenvolvimento profissional e em falas digitais de 17 pesquisadores nacionais e internacionais. Para tal, são apresentadas as categorias de análise emergentes por meio das observações das 17 falas digitais, a saber: (i) técnica; (ii) tecnologia; (iii) ciência, sob a óptica da profissionalidade e identidade docente. Nesse cenário, surgiu a necessidade do desenvolvimento de um protótipo para futuro desenvolvimento de uma plataforma *on-line*, denominado IDocente, validado por 30 professores da educação básica, que servirá de apoio a partir de experiências sobre temas relacionados com a identidade nos seus aspectos globais, sendo possível considerar que a identidade docente no pós-março de 2020 ganhou três roupagens para pensar a sua profissionalidade: (i) identidade científica; (ii) identidade tecnológica; (iii) identidade técnica.

**Palavras-chave:** Identidade profissional docente. Falas digitais. Ciência, técnica e tecnologia na educação. Etnografia digital.

## ABSTRACT

The COVID-19 pandemic has reminded us of how crucial school education is in communities and individual lives, highlighting intense problems in their physical, pedagogical and social structures. Among so many possible fronts to consider as fundamental for impact studies in this scenario, the present research, which is part of the research project Innovative, Hybrid and Active Perspectives in the Post-2020 Educational Scenario, of the Stricto Sensu Graduate Program, UNINTER, aims to organize an overview of possible structures to reflect the professionalism of Basic Education teachers, when considering this post-March 2020 scenario. current, seeking to optimize its action to what matches its discourses and pedagogies”, the methodological design, of a qualitative nature, is organized in two phases: (i) systematic literature review through a search protocol in the Digital Library Brazilian Association of Theses and Dissertations on the themes “professionalism and identity of Basic Education teachers”; (ii) multimodal observation, based on the digital ethnographic approach, in multimodal scenarios for professional development and in digital speeches of seventeen national and international researchers. To this end, the categories of analysis emerged through the observations of the 17 digital speeches are promoted, namely: (i) technical; (ii) technology and (iii) science, from the perspective of teaching professionalism and identity. Under this scenario, the need arises to develop a prototype for the future development of an online platform, called IDocente, validated by 30 Basic Education teachers, which will serve as support based on experiences on topics related to identity in its global aspects , it is possible to consider that the teaching identity in the post-March 2020 period gains three clothes to think about its professionalism: scientific identity, technological identity and technical identity.

**Keywords:** Teaching professional identity. Digital speech. Science, technique and technology in education. Digital ethnography.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Genograma da autora .....	14
Figura 2 – (Meu) Ciclo profissional.....	17
Figura 3 – OECD e a docência pós-março de 2020 .....	30
Figura 4 – Aprender a ensinar – IPP .....	39
Figura 5 – (Re)significação da IPP.....	42
Figura 6 – Pirâmide de revisão – pré-validação .....	68
Figura 7 – Pirâmide de revisão – pós-validação.....	69
Figura 8 – Educação personalizada .....	76
Figura 9 – Tendências de termos no <i>corpus</i> de análise .....	155
Figura 10 – Intensidade de interligações entre as tendências .....	157
Figura 11 – Primeiro esqueleto da plataforma.....	159
Figura 12 – Protótipo validado .....	161
Figura 13 – IDocente: nome e logo .....	162
Figura 14 – IDocente: página inicial .....	162
Figura 15 – IDocente: exemplo de <i>layout</i> .....	163
Figura 16 – IDocente: abas temáticas.....	164
Figura 17 – IDocente: Criação e criatividade docente .....	165
Figura 18 – IDocente: Cenários da docência .....	167
Figura 19 – IDocente: Relações e colaborações docentes.....	168

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Definição de identidade docente .....	33
Quadro 2 – Definição de Feenberg .....	56
Quadro 3 – Processos metodológicos.....	65
Quadro 4 – Temas e plataforma de busca .....	66
Quadro 5 – Critérios de inclusão e exclusão .....	67
Quadro 6 – Busca na <i>web</i> – termos-chave .....	73
Quadro 7 – VARK na contemporaneidade .....	75
Quadro 8 – Exemplo de BPD .....	82
Quadro 9 – Profissionalidade docente – 2000-2010.....	85
Quadro 10 – Profissionalidade docente – 2011-2019.....	98
Quadro 11 – Profissionalidade docente – 2020-2022.....	107
Quadro 12 – FD1: Desafios atuais para a formação de professores – Bernadete Gatti .....	114
Quadro 13 – Categorias x BPD – Bernadete Gatti .....	115
Quadro 14 – FD2: Etnomatemática e educação em tempos de pandemia – Ubiratan D'Ambrosio .....	116
Quadro 15 – Categorias x BPD – Ubiratan D'Ambrosio .....	117
Quadro 16 – FD3: Creativity Talks – António Sampaio da Nóvoa .....	118
Quadro 17 – Categorias x BPD – António Sampaio da Nóvoa.....	119
Quadro 18 – FD4: Educação e pedagogia no Brasil – breve histórico e tensões epistemológicas – Selma Garrido Pimenta.....	120
Quadro 19 – Categorias x BPD – Selma Garrido Pimenta .....	120
Quadro 20 – FD5: Programas de iniciação à docência – Joana Paulin Romanowski .....	121
Quadro 21 – Categorias x BPD – Joana Paulin Romanowski .....	122
Quadro 22 – FD6: Identidade profissional e formação sócio-histórica – José Carlos Libâneo.....	124
Quadro 23 – Categorias x BPD – José Carlos Libâneo.....	125
Quadro 24 – FD7: Os desafios da educação pós-pandemia – Danilo Olegário.....	127
Quadro 25 – Categorias x BPD – Danilo Olegário.....	128
Quadro 26 – FD8: Práticas pedagógicas insurgentes – Vera Candau.....	129
Quadro 27 – Categorias x BPD – Vera Candau .....	129

Quadro 28 – FD9: Trabalho docente e a pesquisa em educação: as contribuições da teoria de Maurice Tardif e colaboradores .....	131
Quadro 29 – Categorias x BPD – Maurice Tardif .....	132
Quadro 30 – FD10: Desafios curriculares para uma escola com futuro – José Carlos Morgado.....	134
Quadro 31 – Categorias x BPD – José Carlos Morgado .....	136
Quadro 32 – FD11: Transição digital nos ensinos básico e secundário – estratégias e práticas – João Filipe Matos.....	138
Quadro 33 – Categorias x BPD – João Filipe Matos .....	139
Quadro 34 – FD12: Investigação sobre formação docente – Manuela Esteves .....	140
Quadro 35 – Categorias x BPD – Manuela Esteves .....	141
Quadro 36 – FD13: Formação docente na perspectiva da práxis em contraposição às lógicas da BNCC – Kátia Curado .....	143
Quadro 37 – Categorias x BPD – Kátia Curado .....	144
Quadro 38 – FD14: 24º Congresso do SINESP – Repensando o currículo – Magali Aparecida Silvestre .....	145
Quadro 39 – Categorias x BPD – Magali Aparecida Silvestre .....	147
Quadro 40 – FD15: Live ANPEd 02/06: “Em defesa dos cursos de Pedagogia: lutas e perspectivas” – Andréia Militão .....	147
Quadro 41 – Categorias x BPD – Andréia Militão.....	148
Quadro 42 – FD16: Educação e tecnologia: ontem, hoje e amanhã – José Armando Valente.....	149
Quadro 43 – Categorias x BPD – José Armando Valente .....	151
Quadro 44 – FD17: A evolução na administração pública – Luana Wunsch .....	152
Quadro 45 – Categorias x BPD – Luana Wunsch .....	153

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BPD	Bases de profissionalidade docente
EAD	Educação a Distância
FD	Falas Digitais
IPP	Identidade Profissional do Professor
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
OECD	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial da Saúde
STEAM	Ciência, tecnologia, engenharia, arte e matemática
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
VARK	<i>Visual, Auditory, Reading, Kinesthetic</i>

## SUMÁRIO

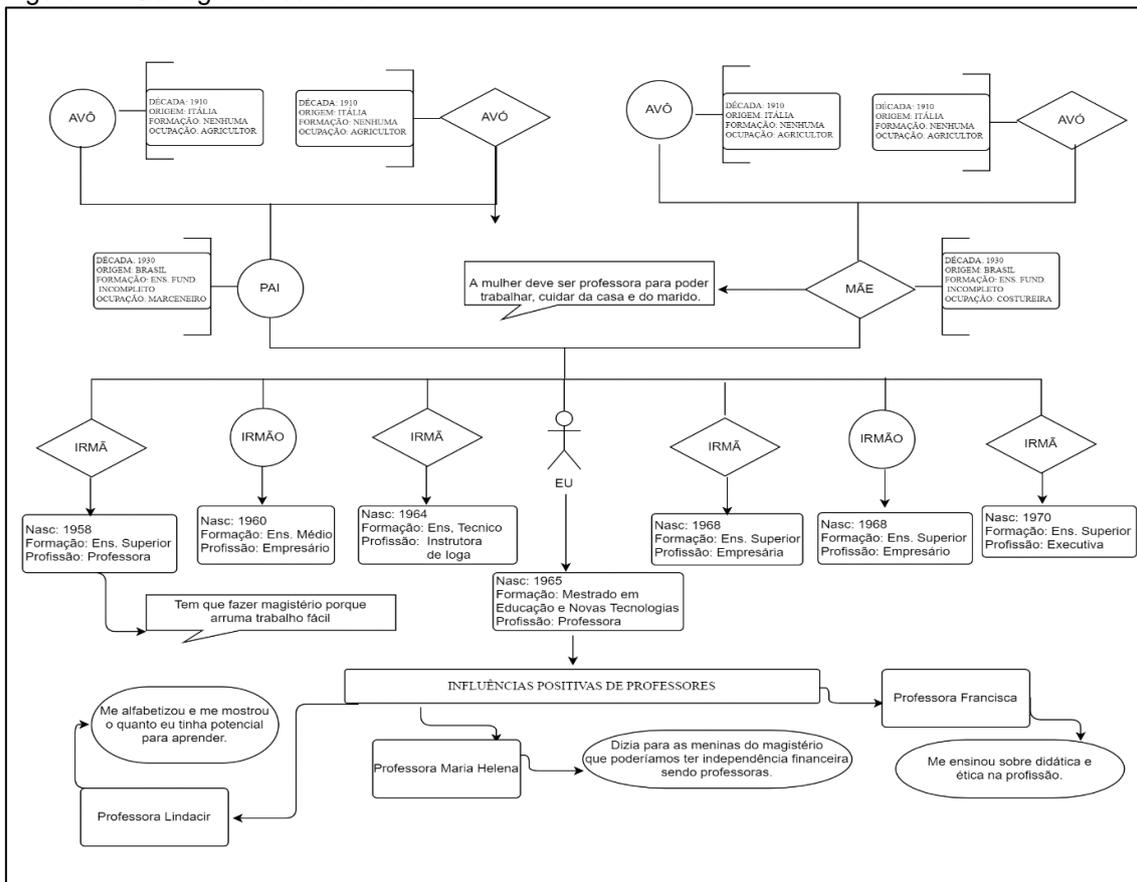
<b>1</b>	<b>TRAJETÓRIA ACADÊMICO-PROFISSIONAL: MINHA HISTÓRIA DE VIDA</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>23</b>
<b>3</b>	<b>IDENTIDADE COMO FONTE DA PROFISSIONALIDADE DO DOCENTE</b>	<b>33</b>
<b>4</b>	<b>CIÊNCIA, TÉCNICA E TECNOLOGIA: TRÍADE-SUORTE PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, SOCIAL E HUMANO DO PROFESSOR</b>	<b>44</b>
4.1	TÉCNICA E TECNOLOGIA	45
4.2	TECNOLOGIAS E O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE: UMA REVISITA A VIEIRA PINTO	52
4.3	CIÊNCIA E TECNOLOGIA	54
4.4	O IMPACTO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO E TECNOLÓGICO NO MEIO AMBIENTE	58
4.5	CIÊNCIA, TÉCNICA E TECNOLOGIA VOLTADAS PARA A EDUCAÇÃO	63
<b>5</b>	<b>DESIGN METODOLÓGICO</b>	<b>65</b>
5.1	REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA	65
5.2	OBSERVAÇÃO MULTIMODAL: BASE DE ETNOGRAFIA DIGITAL	70
5.2.1	Etnografia digital	71
5.2.2	Cenários multimodais para desenvolvimento profissional	74
5.2.3	Observação de falas digitais	77
<b>6</b>	<b>PROFISSIONALIDADE DO DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA: REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA</b>	<b>85</b>
<b>7</b>	<b>ANÁLISE DAS FALAS DIGITAIS</b>	<b>114</b>
<b>8</b>	<b>IDOCENTE: PRODUTO DE APLICABILIDADE PEDAGÓGICA</b>	<b>156</b>
8.1	PASSO 1: PRIMEIRO ESQUELETO DO AMBIENTE <i>ON-LINE</i>	158
8.2	PASSO 2: VALIDAÇÃO	160
8.3	PASSO 3: ESTRUTURA FINAL	161
<b>9</b>	<b>CONSIDERAÇÕES</b>	<b>170</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>174</b>

# 1 TRAJETÓRIA ACADÊMICO-PROFISSIONAL: MINHA HISTÓRIA DE VIDA

Identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (Anónio Nóvoa).

Apresento<sup>1</sup>, antes de tudo um genograma<sup>2</sup> construído com minhas memórias e história de vida, pelo qual é possível ter uma visão ampla do meu passado, que constituiu o meu presente.

Figura 1 – Genograma da autora



Fonte: A autora (2022).

<sup>1</sup> Neste capítulo, optou-se pelo uso da primeira pessoa do singular na composição do texto, por se tratar da trajetória pessoal da autora.

<sup>2</sup> Genograma é uma representação gráfica, utilizada em pesquisas qualitativas, que mostra como é formada uma família. Nesta pesquisa, optou-se por acrescentar outros dados para compreender, de forma geral, a evolução da família dos entrevistados através do tempo e complementar a análise de dados no que se refere à relação familiar no contexto social e na constituição da identidade profissional.

Nasci e vivi, até a idade de 6 anos, naqueles lugares que costumamos dizer que estão no meio do nada, ou seja, “interior do interior” do Rio Grande do Sul, pois a cidade mais próxima ficava a 13 quilômetros e era muito pequena, contendo apenas o básico para a sobrevivência. O nome do lugarejo era Colônia Lângaro, que hoje constitui o município de Vila Lângaro. Como o nome sugere, se trata de um território rural que foi colonizado por uma família tradicional italiana, que deu o nome à cidade, e na atualidade possui aproximadamente três mil habitantes.

Fui para a escola com 6 anos; isso já era um grande feito para uma época em que só se iniciava na escola aos 7 anos. Não tenho muitas lembranças da escola física, mas me lembro de que meu vestido tinha seis botões enormes na frente e eu os contava para disfarçar a vergonha de estar com outras pessoas tão importantes, como eram os professores.

Com 7 anos de idade, em 1972, meu pai colocou a minha mãe e seus sete filhos dentro de uma kombi e nos mudamos para Guarapuava, no Paraná, onde realizei meus estudos até o Ensino Médio.

Considero o início da minha carreira docente a partir do dia em que fui matriculada no curso de Magistério, em Guarapuava, pela minha mãe, que tinha a concepção de que a mulher deveria ser professora, pois poderia trabalhar apenas quatro horas e se ocupar o restante do dia com outras atividades, como cuidar da casa, do marido e dos filhos. Já nos primeiros dias de aula, percebi que a compreensão da minha mãe em relação à profissão docente não cabia no contexto que me apresentavam.

Nos três anos de curso, aprendi por meio de estágios como preparar e ministrar os conteúdos e a fazer um dossiê “lindo”, pois dele dependia a minha nota. Mas o que aproveitei mesmo e me serviu ao longo da vida foram os ensinamentos de alguns professores. Eles nos mostraram o quanto era árdua a tarefa de ser professor, ao mesmo tempo que a defendiam como a melhor profissão.

Nesse tempo, eu participava das greves, com os professores, por entender que a valorização e as condições de trabalho eram também essenciais para a educação de qualidade que eles falavam em sala de aula.

No Magistério, havia uma professora chamada Maria Helena Pinto, que se vestia com roupas de grife e usava um perfume que delatava a sua presença

a distância. Sabíamos que ela se encontrava na escola pelo rastro de cheiro deixado por onde passava. Além da presença marcante, era uma inspiração para a nossa carreira. O grupo de meninas da sala sonhava em ter as mesmas condições dela, pois a maioria não tinha uma situação financeira confortável.

Após terminar o Ensino Médio, mudei para o estado de Rondônia e constatei o que havia aprendido: a tarefa era realmente árdua. Ingressei na universidade, no curso de Matemática, que cursei até o sexto semestre e abandonei, pois, já casada e com um filho, mudei para Curitiba; então entendi também o que minha mãe dizia sobre “cuidar do lar”. Mas durou pouco, pois logo estava trabalhando dois períodos para compensar o baixo salário que recebia.

Entretanto, nem isso me fez desistir da profissão. A cada dia que passava, sentia forte a necessidade de me aperfeiçoar e realizar um trabalho que fizesse a diferença. Já na Rede Municipal de Curitiba, concluí o curso Normal e uma pós-graduação em alfabetização. Assumi a direção de uma escola integral e conheci de perto os problemas educacionais administrativamente. Foi um período bastante importante para a compreensão do funcionamento do sistema.

Retornei para a sala de aula e optei por fazer o curso de mestrado, pois, além de ser um sonho antigo, havia um plano de carreira promissor (que já não existe mais). Acima de tudo, acreditava que um curso de mestrado traria conhecimentos profundos e uma possível melhoria na qualidade do meu trabalho, que é o objetivo de todo profissional responsável.

O curso de doutorado surgiu em consequência de reflexões a respeito do nosso papel na sociedade e por acreditar que uma pessoa, especificamente, um docente, jamais pode parar de estudar. Em função disso, faço aqui um memorial sobre o meu ciclo de vida profissional docente, baseada em Huberman (2000), ao destacar as fases da carreira (Figura 2).

Figura 2 – (Meu) Ciclo profissional

Entrada na carreira (de 1 a 3 anos)	• Tempo de sobrevivência e descobertas da docência.
Fase de estabilização (de 4 a 6 anos)	• Tempo de identificação profissional.
Fase de diversificação (de 7 a 25 anos)	• Tempo de experimentações.
Fase da serenidade e distanciamento afetivo (de 25 a 35 anos)	• Tempo de serenidade e lamentação.
Fase do desinvestimento (de 35 a 40 anos)	• Tempo final de carreira profissional.

Fonte: Adaptado de Huberman (2000).

Minha entrada na carreira ocorreu em uma escola de educação especial e foi exatamente uma descoberta que juntou o entusiasmo de estar dentro de uma instituição de ensino e a responsabilidade de ter uma turma e de fazer parte de um corpo profissional (HUBERMAN, 2000). Com pouca idade ainda e com expectativa de entrar para a universidade, ia desvendando as formas de melhor ensinar aqueles que possuíam uma forma de aprender tão diferente da minha. Essa fase durou exatamente três anos.

A “fase da estabilização” para mim foi marcada pela entrada na universidade, o que me possibilitou partir para a docência no ensino de Matemática de 5ª a 8ª série (nomenclatura da época). Foi um período bastante significativo, que me trouxe a certeza de que eu era uma professora, acompanhada de “um sentimento de competência pedagógica crescente” (HUBERMAN, 2000, p. 40). Nesse período, eu lecionava à noite e os estudantes tinham mais idade do que eu. Sofri assédio por parte deles, mas me mantive firme e fiz de conta que sabia lidar com todas as adversidades que se apresentavam.

Posso identificar a “fase da diversificação” (HUBERMAN, 2000) quando comecei a questionar se de fato o meu trabalho fazia sentido ou se eu estava apenas replicando e seguindo os protocolos da mantenedora, no caso, o estado. Nesse período, veio a maternidade e, com ela, novas responsabilidades. Abandonei a universidade, a escola e a família e mudei para Curitiba. Passei

dois anos buscando uma nova profissão, mas a educação gritava na minha alma e foi em busca dela que gastei as energias na procura por trabalho.

Primeiramente, ingressei com “carteira assinada” no estado do Paraná, lecionando para as séries iniciais. Foi quando consolidei a minha profissão. Foi um período bastante significativo, pois tive a certeza de que eu queria realmente estar com crianças em ambientes públicos; conseqüentemente, fui em busca de concursos para ser efetivada.

Entre na Rede Municipal de Curitiba em 1994. Trabalhava apenas meio período e cumpria a profecia da minha mãe, cuidando da casa, do filho e do marido no outro período. Logo após, meu dia passou a ter três turnos, pois, com a necessidade, tanto pessoal quanto jurídica, ingressei no curso Normal.

A “fase da serenidade e distanciamento afetivo” (HUBERMAN, 2000) é o momento atual e, para mim, está sendo um período de reflexões profundas sobre o impacto que a educação causa na vida das pessoas e como posso contribuir para que esse impacto seja positivo.

A formação inicial abriu minha visão de mundo e trouxe a certeza de que um professor jamais deve parar de estudar e se aperfeiçoar, independentemente da fase ou idade em que se encontra. Isso determinou, primeiramente, que eu realizasse dois cursos de pós-graduação e, depois, ingressasse no mestrado e, agora, doutorado. É óbvio que existem outras intenções por trás, como a valorização profissional com um plano de carreira (cujo descongelamento aguardo), mas isso é considerado tão importante quanto o fato de proporcionar qualidade no ensino enquanto eu estiver na ativa e, após isso, contribuir, por meio dos estudos realizados, para que professores novatos possam se beneficiar, ampliando seus conhecimentos e melhorando sua prática educativa.

Dessa forma, a “fase do desinvestimento” (HUBERMAN, 2000) ainda não chegou e parece que não se aproxima. Contudo, as características inerentes a essa fase sempre estiveram presentes na minha vida profissional. As más condições de trabalho, a falta de recursos materiais nas escolas, a péssima infraestrutura das escolas e os desmontes nos planos de carreira sempre foram motivos de lutas, que andaram paralela e cotidianamente na minha trajetória.

Considero que essas questões tocam profundamente na dignidade humana e na profissão docente e desencadeiam sérios problemas, inclusive de saúde, pois, como qualquer outra profissão, esta deveria sustentar todas as

necessidades pessoais. Porém, no Brasil, a educação sempre foi marcada por lutas, nas quais estive presente nos últimos 25 anos, em busca de *status* profissional e, principalmente, de qualidade, tanto para os docentes quanto para os estudantes, entendendo a educação como “espaço múltiplo, que compreende diferentes atores, espaços e dinâmicas formativas, efetivado por meio de processos sistemáticos e assistemáticos” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 203).

A qualidade da educação depende do financiamento público e, portanto, de políticas públicas. Sabendo que o tempo e o espaço vão se modificando e, dessa forma, surgem outras demandas, para a educação essas políticas somente se concretizam sob protestos, manifestações e embates, aos quais se creditam os avanços ocorridos, não se podendo hesitar ante aqueles retirados ou modificados.

Isso foi fortemente constatado nos últimos anos. Segundo Gaudêncio Frigotto,

o legado do Governo Michel Temer, com suas contrarreformas anteriormente sinalizadas, inviabilizou quase por completo não só a meta do financiamento, mas o Plano Nacional em seu conjunto. O atual governo completa a liquidação com a retirada absurda de recursos do Ministério da Educação e com sua política obscurantista anticiedade e anticonhecimento. O que se interdita são as bases da cidadania política para a maioria da juventude que frequenta a escola pública e a sua condenação ao trabalho precário ou ao subemprego e desemprego (HERMIDA; LIRA, 2020, p. 5).

Frigotto aponta que Michel Temer, ao tomar posse do governo, iniciou um processo de desconstrução de históricas conquistas sociais e que, se olharmos nossa sociedade, perceberemos uma classe dominante que tem um DNA colonizador, escravocrata e que optou não por construir uma nação autônoma e soberana, mas um país de capitalismo dependente (HERMIDA; LIRA, 2020).

Nesse sentido, Frigotto coloca que o Brasil vive hoje uma ditadura híbrida, ou seja, um governo autoritário e anti-instituições democráticas e científicas, eleito pela engenharia midiática das *fake news*. É um governo antipolítica e que aprofunda a violência das relações capitalistas numa das sociedades mais desiguais do mundo (HERMIDA; LIRA, 2020).

Na educação, além do desmonte dos direitos conquistados ao longo dos anos, o que se presencia são ações que caminham para a mercantilização educacional. Não há investimentos e os discursos indicam fortemente que estão

contra professores e estudantes. Exemplo disso são os debates sobre Escola Sem Partido, perseguição a grandes educadores que defendem a escola pública e a defesa do *homeschooling* (ensino domiciliar). Nesse contexto, compreende-se que as mudanças sociais acontecem, porém

não se poderá pôr fim ao desajustamento e ao mal-estar dos professores sem que a sociedade reconheça e apoie o seu trabalho, em todos os aspectos. A chave do mal-estar docente está na desvalorização do trabalho do professor, evidente no nosso contexto social, e nas deficientes condições de trabalho do professor em sala de aula, que o obrigam a uma atuação medíocre, qual acaba sempre por ser considerado responsável (ESTEVE, 1999, p. 120).

Saviani (2020) considera que se está vivendo uma crise de grandes proporções, que se manifesta como crise política, econômica, social e sanitária. Trata-se de uma crise da sociedade capitalista, agravada neste momento pela pandemia.

A declaração da Organização Mundial da Saúde (OMS) de que o mundo vivenciava uma pandemia, causada pelo coronavírus<sup>3</sup>, com rapidez no contágio e alta taxa de letalidade, fez com que as pessoas mudassem radicalmente a forma de viver. De repente, as casas foram se transformando em ambientes de trabalho. As tarefas domésticas e profissionais se fundiram, pois foi necessário aderir ao distanciamento social, para se proteger da contaminação.

Isso aconteceu em todos os países e os prejuízos sociais e econômicos se deram de acordo com as políticas locais. Essas questões trouxeram discussões profundas acerca dos serviços públicos, principalmente da saúde e desenvolvimento da ciência. No Brasil, a pandemia explicitou ainda mais as desigualdades e fragilidades na sociedade. Baseada em *fake news*, parte da população não tomou conhecimento da gravidade da doença e, mesmo com o sistema de saúde em colapso, não houve uma campanha efetiva do governo federal ao combate da pandemia, afinal a

inépcia do governo Bolsonaro para lidar com a pandemia do Covid, a minimização do vírus, a negação da ciência, a estratégia discursiva de polarizar economia e vida, a inexistência de medidas por parte do governo federal à semelhança das que foram adotadas em outros

---

<sup>3</sup> O coronavírus (SARS-CoV-2) foi identificado em seres humanos em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, China, e a doença causada transformou-se em uma pandemia, que só foi controlada pelo desenvolvimento de vacinas, ação que reuniu pesquisadores do mundo inteiro.

países – como a nacionalização ou requisição de leitos de UTI privados, a utilização da indústria nacional para a produção de material médico e hospitalar, o auxílio aos governos estaduais na construção de hospitais de campanha, a proteção ao emprego, a garantia de prestações assistenciais de renda mínima, aprovada pelo congresso com resistência do governo - não é por acaso. Para o neoliberalismo, as vidas são descartáveis. Bolsonaro tem acesso aos estudos, aos dados, às projeções, à experiência internacional. Ele sabe quantas pessoas podem morrer pela Covid-19. A verdade é que para ele e o seu projeto, isso não importa (ROSÁRIO, 2020, p. 38).

Saviani (2020) faz uma crítica ao ensino remoto que substituiu o ensino presencial, em que boa parte dos estudantes e professores não possuía as condições necessárias para o ensino e aprendizagem. Por outro lado, as instituições privadas aproveitaram a pandemia para ampliar o recurso a procedimentos próprios da Educação a Distância (EAD), além de promover demissões em larga escala.

Previa-se que o período pós-pandemia traria consigo pressões para a generalização da EAD, como se fosse equivalente ao ensino presencial. Aprofundou-se, assim, a tendência à conversão da educação em mercadoria, na esteira da privatização, que implica, sempre, a busca da redução dos custos, visando ao aumento dos lucros.

Saviani (2020) faz um esboço do que foi a penúltima eleição no Brasil e as escolhas de Bolsonaro, que nomeou ministros da Educação com critérios político-ideológicos e que se restringiam ao círculo dos cúmplices, primando pela inexperiência e incompetência dos indicados, o que se converteu em regra para todos os ministérios, mas se evidenciou de forma mais gritante no caso da educação.

Sem uma luta política, não há como implantar as medidas constitutivas de uma política educacional que venha a assegurar a todos os brasileiros uma educação pública organizada segundo um alto padrão de qualidade aplicado a todos os níveis e modalidades de ensino, com vigência em todo o território nacional (SAVIANI, 2020). Dessa forma, compreende-se que, na construção de uma identidade, a ação política está presente. A identidade é uma construção, antes de tudo, política (OLIVEIRA, 2010).

Essas foram as razões para minha escolha e dedicação à educação pública. São anos de trabalho, amizades, conquistas, recompensas pessoais, batalhas perdidas e vitoriosas, que foram me constituindo e me trouxeram até o

doutorado, buscando conhecer outras histórias de vida, em diferentes contextos, que são únicas, mas, quando unidas, trazem inúmeras coisas em comum e podem se transformar em novos projetos.

## 2 INTRODUÇÃO

Não devemos pensar transformar o homem em ser perfeito ou quase divino. Mas podemos tentar desenvolver o que nele há de melhor (Edgar Morin).

O século XXI iniciou com avanços científicos e tecnológicos em potentes transformações, as quais impactaram demasiadamente na educação.

Para apoiar esse entendimento, começa-se esta tese lembrando Morin (2001) e seus saberes necessários para uma educação do futuro, preocupando-se com uma formação mais contextualizada e humana, sem desconsiderar que os avanços tecnológicos contribuem para a formação intelectual de homens e mulheres deste século.

Nisso, passaram-se mais de duas décadas e os saberes destacados por ele ainda se mostram bastante atuais, especificamente com os acontecimentos pós-março de 2020, com a chegada da pandemia, trazendo fortemente a necessidade de desenvolver nas pessoas a habilidade de saber enfrentar a incerteza, ensinando princípios pertinentes de superação das cegueiras da ilusão e tendo como norte que o ensinar é uma condição humana, constituindo aberturas de caminhos para uma compreensão planetária.

Esta pesquisa foi iniciada em 2020, quando a pandemia se instalou de modo severo no mundo, chegando fortemente ao Brasil, modificando a forma de trabalho e o modo de viver da humanidade. A educação, particularmente nos países menos desenvolvidos, sofreu danos provavelmente irreversíveis e, com isso, professores e estudantes buscaram, por meio das tecnologias, amenizar os prejuízos e recuperar perdas dessa longa caminhada educativa.

De repente, tudo mudou, todas as coisas e lugares ganharam novo sentido. Em poucos dias, a população mundial precisou se adaptar para proteger-se do vírus que se espalhou no planeta. Apesar de desafiador, é necessário que a educação, com vistas para o futuro, esteja voltada a um pensamento complexo e multidimensional (MORIN, 2001), para superar os prejuízos causados pela Covid-19. Nesse contexto, encontram-se os professores, que, impactados com novas formas e espaços de ensinar, se reinventaram em busca de propiciar aos estudantes a qualidade possível, diante do quadro vivenciado, agregando novos conhecimentos e experiências à sua vida profissional.

No entanto, as demandas e necessidades pré-pandemia da profissão do professor também resistiram. A rápida mudança social e tecnológica do século XXI já vinha exigindo que os educadores desenvolvessem um conjunto de ações sociais, cada vez mais amplo e complexo, sobre suas próprias competências (WUNSCH; ALVES, 2021), a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, que declarou, no art. 208, inciso V, o dever do Estado com a educação, efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um. Isso foi reforçado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9.394/1996 –, em seu art. 4º.

Ressalta-se que, apesar de as políticas públicas estarem mais direcionadas para a expansão da oferta da educação básica, a LDB de 1996 destaca a importância da educação para o desenvolvimento do país, assinalando, no art. 43, suas finalidades:

I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II – formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o atendimento do homem e do meio em que vive; IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, desvelar os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica na instituição (BRASIL, 1996).

Em 2009, foi reconhecida a relevância dos resultados da Declaração da Conferência Mundial de Ensino de 1998, na sede da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em Paris, numa nova Conferência Mundial de Ensino que aprovou o documento, apresentando novas dinâmicas e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social (UNESCO, 2009), estabelecendo orientações para o mundo globalizado.

Embora a Unesco tenha assumido as orientações neoliberais para a educação, deve-se destacar que seu discurso apresenta “uma dimensão ética que tenta equilibrar-se entre o liberalismo econômico, hoje hegemônico no mundo, e o liberalismo político, em termos de valores democráticos de cidadania” (CALDERÓN; PEDRO; VARGAS, 2011, p. 1193). Dessa forma, aceita a diversificação das instituições de educação, estimula a iniciativa privada, retira do Estado sua função essencial no financiamento e compreende a escola como um espaço disseminador de valores para a erradicação de problemas globais.

Em relação ao ensino e aprendizagem, destaca-se a necessidade de facilitar a aquisição do conhecimento por meio de uma didática e pedagogia centrada no estudante, superando o ensino como mera transmissão de conhecimento, em que os discentes aprendiam por memorização (UNESCO, 1998), ou seja, “uma ação de ensino da qual resulta a aprendizagem do estudante, superando o simples dizer do conteúdo pelo professor” (ANASTASIOU, 2015, p. 17).

Nessa perspectiva, Roldão (2005, p. 117) lembra que ensinar é especialidade profissional docente e que quem ensina não é simplesmente alguma coisa, mas ensina alguma coisa a alguém, porque a função de ensinar é “alguma coisa que lhe é específica, que outros atores, se possuírem saberes apenas conteudistas idênticos, não saberão fazer”. Afinal, o professor não pode ser visto como um mero assistente passivo de uma aprendizagem espontânea e, sim, o responsável pela mediação entre o saber e o estudante, porque cabe a ele o saber fazer. Mas

como construir qualidade no ensino com lógicas de trabalho e organização da escola herdadas do século XIX, que persistentemente se têm revelado infrutíferas? Poderá mudar-se tal cenário sem o reforço de profissionalidade dos professores? Ou não será possível tal reforço, as escolas continuarão a debitar esforçadamente um serviço ineficaz de transmissão passiva, que dia a dia se revela mais inoperante e, nesse caso, confrontar-se-ão, mais cedo ou mais tarde com a pergunta: escolas e professores para quê? (ROLDÃO, 2005, p. 123).

Nesse sentido, o professor ocupa o seu lugar, em que é “possibilitada e desenvolvida a construção de inteligibilidade do mundo por parte de quem ensina de modo a tornar quem aprende capaz de transformar a informação em conhecimento seu” (ROLDÃO, 2005, p. 124), e “não apenas nos conteúdos

científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes a sua didática e ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência” (ZABALZA, 2004, p. 145).

Esse foi um período em que muito se discutia a respeito das transformações aceleradas no mundo e na educação, decorrentes do processo de globalização, fazendo com que os profissionais fossem capazes de lidar com as novas exigências de qualificação, dentre elas, o trabalho com as tecnologias da informação.

Centrada no aprofundamento das questões ligadas à profissionalidade docente, Roldão (2005) destaca que a temática de estudo vinha ganhando visibilidade e sendo bastante discutida nas políticas educativas internacionais; portanto, fez um estudo para examinar os descritores do conceito de profissionalidade e suas particularidades quando aplicados à atividade docente. Nessa perspectiva, se faz necessário que docente e estudante dialoguem e façam um trabalho colaborativo e bem estruturado, pois a docência, como atividade profissional, “exige a condição de saber justificar as ações desenvolvidas, recorrendo a uma base de conhecimentos fundamentados, a uma argumentação teoricamente sustentada” (DA CUNHA, 2007, p. 22).

Novamente, o professor vai em busca de uma formação que dê conta da demanda do momento. Mais uma vez, esbarra na necessidade de atualizar-se, acompanhar as novidades e, assim, construir sua carreira profissional. Nesse sentido,

entendemos a profissionalidade como um processo que implica não só o domínio de conhecimentos, de saberes, de fazeres de determinado campo, mas também a sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores, tendo a reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, conseqüentemente, desenvolver-se profissionalmente. Esse processo de reflexão crítica, feito individualmente ou em grupo, pode tornar conscientes os modelos teóricos e epistemológicos que se evidenciam na sua atuação profissional e, ao mesmo tempo, favorecer a comparação dos resultados de sua proposta de trabalho com as teorias pedagógicas e epistemológicas mais formalizadas (BOLZAN; ISAIA, 2006, p. 491).

Entretanto, é sabido que, por mais que haja esforço por parte dos professores, o tema da valorização profissional sempre está presente nas discussões relacionadas à educação, afinal “a missão profissional dos professores vai além da cultura institucional. O professor tem um mandato

específico na sociedade atual, seja no estabelecimento de ensino, seja em outros ambientes educativos, reais ou virtuais” (LUDKE; BOING, 2004, p. 1176). Isso aponta pesquisa e parceria como forças mobilizadoras na busca de recuperar o prestígio dos docentes e amenizar os prejuízos históricos em relação à valorização, que diminui a importância do professor na sociedade (LUDKE; BOING, 2004).

Hargreaves (2003) afirma que, ao mesmo tempo que a profissão docente é vista como essencial, é desvalorizada por grupos sociais, fazendo com que cada vez mais os profissionais a abandonem, diminuindo o número de pessoas que desejam entrar. Nessa linha, Cruz (2018) ressalta que a valorização do professor está relacionada às condições de trabalho e de desenvolvimento profissional, que precisam constantemente de investimentos, pois

trata-se [...] de eleger a educação como máxima prioridade, definindo-a como o eixo de um projeto de desenvolvimento nacional e, em consequência, carrear para ela todos os recursos disponíveis. Assim procedendo, estaríamos atacando de frente, e simultaneamente, outros problemas do país, como saúde, segurança, desemprego, pobreza, infraestrutura de transporte, de energia, abastecimento, meio ambiente (SAVIANI, 2009, p. 153).

A preocupação tem como pano de fundo as políticas educacionais praticadas no Brasil ao longo dos anos; mesmo com os avanços e investimentos significativos, estes ainda foram pequenos quando comparados a outros países que entendem que a educação é o melhor caminho para o desenvolvimento de qualquer nação e, por mais que seja complexa, a efetivação de políticas públicas que deem conta de sanar todos os problemas requer um olhar especial para o professor, que o faça sentir-se motivado em melhorar sua formação (NÓVOA, 2012).

Esse ponto de vista é reiterado por Candau (2007), quando afirma que o Brasil enfrenta problemas sérios e que um bom sistema educacional, ainda que não resolva todos os problemas, pode fazer a diferença. No entanto, para alcançar a qualidade, tem de passar necessariamente pela valorização do profissional, pois só ela atuaria nas mudanças. Sendo assim, “o desenvolvimento profissional procura promover a mudança junto dos professores, para que estes possam crescer enquanto profissionais e como pessoas” (MARCELO, 2009, p. 15). Quando os saberes da profissão são bem definidos, há uma tendência de

parte da sociedade de valorizar mais esses profissionais e, portanto, isso não pode ser diferente na profissão docente (LUDKE; BOING, 2004; MORGADO, 2005; ROLDÃO, 2007).

Fernandez e Ronca (2010) fazem uma investigação sobre os elementos significativos da profissionalidade de professores bem-sucedidos no ensino que, além do magistério, atuam em outra profissão e que não possuem formação pedagógica formal. Pelas entrevistas, perceberam que todos reconhecem e valorizam a formação pedagógica, porém se constatou que o ambiente organizacional contribuiu, informalmente, com a aprendizagem e a formação pedagógica do professor.

A relação com os pares nas empresas, a dedicação a uma outra profissão, as experiências em sala de aula com os treinamentos, a inserção em outra cultura profissional parece influenciar a atuação dos professores entrevistados. As atividades que desempenham na área de treinamento estão próximas das atividades do magistério: planejamento das aulas, estratégias de ensino, avaliações, etc. Porém, o foco de aprendizagem é outro, mais objetivo e voltado a metas organizacionais. Infelizmente, no ensino não há muito incentivo à troca entre os docentes e esses espaços acabam sendo ocupados em outro ambiente, que parece viabilizar essas experiências. Nas empresas, nem todos os profissionais que conversam sobre as aulas com os professores são da área acadêmica, mas, mesmo assim, interessam-se pelo ensino e compartilham informações, ideias e conhecimentos. Esse ambiente funciona como um espaço informal de formação para os entrevistados (FERNANDEZ; RONCA, 2010, p. 68).

Nesse aspecto, percebe-se que o fato de ser docente contribui muito para o aumento de possibilidades de valorização dentro de uma empresa, ou seja, o professor é mais privilegiado fora do seu ambiente profissional do que na própria instituição de ensino. Isso é constatado pela falta de investimento na carreira docente, pela desvalorização, pelas difíceis condições de trabalho, por situações com as quais muitos profissionais se deparam (FERNANDEZ; RONCA, 2010).

Imbernón (2000a) faz uma reflexão sobre os desafios para a educação e destaca a base da mudança que deve impulsionar o futuro imediato da educação, ressaltando a importância dos meios de informação e comunicação no ensino e na aprendizagem e a necessidade do docente de se adaptar num novo papel, como gestor e mediador em sala de aula, haja vista as mudanças ocorridas pela utilização dos meios tecnológicos como fonte de informação.

Assim, ao conceber o conhecimento como matéria-prima do trabalho docente, Masetto (2004) alerta sobre a necessidade de refletir as transformações

na sociedade, em consequência da chegada das tecnologias, exigindo mudanças profundas na cultura organizacional da instituição.

Para que essas mudanças aconteçam, sabe-se que é preciso, no mínimo: abertura, diálogo, intercomunicação e parceria com as mais diversas fontes de produção de conhecimento; revisão e reformulação de bancos de dados e informações (MASETTO, 2004, p. 199).

Paralelamente, corpos estudantis cada vez mais diversificados, ferramentas tecnológicas mais avançadas e crescentes restrições de recursos em muitos sistemas fizeram com que, com ou sem pandemia, os ambientes de trabalho dos educadores se tornassem cada vez mais desafiadores (OECD, 2018). As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) assumiram um lugar relevante e fundamental na vida dos estudantes e dos professores, no processo de construção do conhecimento, alterando a forma de pensar a profissão do docente, tendo em vista que, segundo Azoulay (2020)<sup>4</sup>, “mais de 1,4 bilhões de estudantes no mundo todo foram afetados pelo fechamento das escolas devido à pandemia de COVID-19”.

Deve-se reconhecer que, no campo educacional, como também sem dúvida no campo social, são muitos os desafios pendentes. Por um lado, é necessário universalizar a oferta de serviços iniciais dos alunos e elevar o nível da educação e da cultura da população como um todo. Por outro, é preciso avançar na sociedade do conhecimento e informação, incorporar novas tecnologias ao processo de ensino e aprendizagem, projetar currículos de acordo com as habilidades que os alunos precisarão e incorporar às escolas progresso científico, inovação educacional e novos significados de cultura.

Logo, é preciso retomar tal premissa e (re)pensar o papel e a atuação de quem a apoia: os professores, bem como sua aprendizagem profissional, tida para/em contextos em constantes mudanças, sendo um componente central dos sistemas educacionais responsivos.

Dentre as especificidades novas, ou nem tanto, abordagens entram na tentativa de otimização das práticas para uma maior resposta ao desenvolvimento profissional do professor. Nesse sentido, é preciso priorizar o aprendizado e o apoio aos educadores.

---

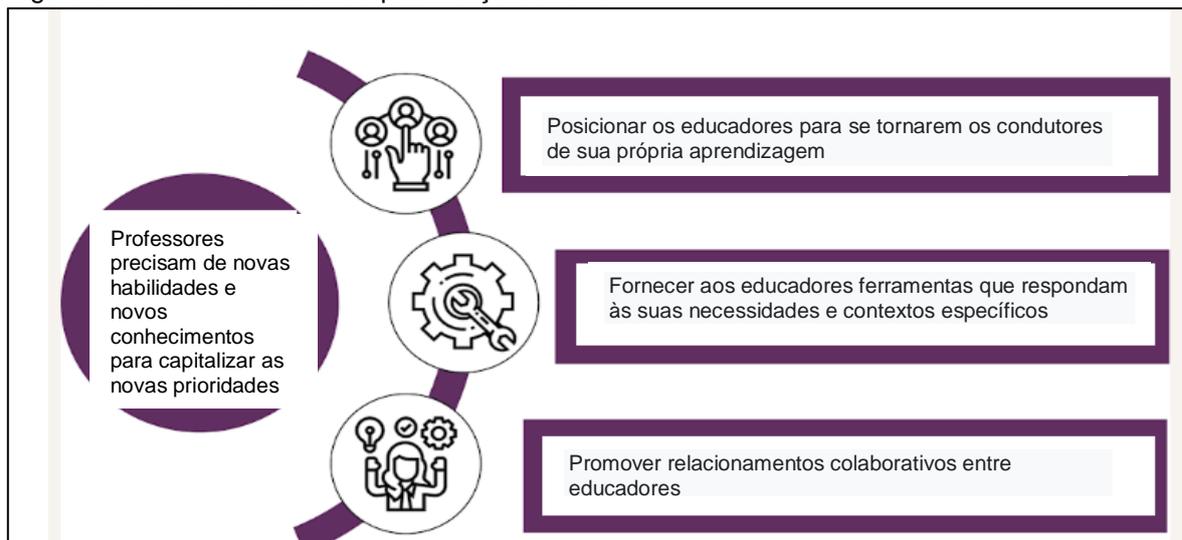
<sup>4</sup> Diretora-geral da Unesco. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19>.

Nesse aspecto, lembra-se da Pesquisa Internacional de Ensino e Aprendizagem (TALIS, 2013), relatório que examinou a natureza e a extensão do apoio à profissionalidade, a partir de uma pesquisa com professores e diretores de 34 países ao redor do mundo, definindo-a como o conhecimento, as habilidades e as práticas que os professores devem ter.

Ao apresentar uma série de recomendações sobre altos padrões de desenvolvimento profissional, destaca a participação em comunidades de prática e a colaboração docente como pressuposto de boas práticas. O documento sugere que as intervenções políticas para apoiar os professores devem procurar “reter professores mais satisfeitos, confiantes em suas habilidades e comprometidos com o ensino” (TALIS, 2013, p. 71).

Com isso em mente, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD, 2021) organizou o documento *os educadores precisam de novas habilidades e novos conhecimentos para capitalizar as novas prioridades de educação e meios de entrega*, destacando as bases apresentadas na Figura 3.

Figura 3 – OECD e a docência pós-março de 2020



Fonte: Adaptado de OECD (2021).

Na Figura 3, vê-se que a aprendizagem profissional também é identificada como uma alavanca fundamental para a resiliência do professor e, com experiências políticas bem-sucedidas, se baseia nas sinergias entre os componentes identificados de forma eficaz, podendo ter um impacto positivo na confiança e sua capacidade de reflexão e suas relações profissionais.

Esses três indicadores, segundo a instituição, são uma tentativa de apoiar no desenvolvimento de estruturas para práticas que permitam aos educadores efetivar e fortalecer sua resiliência diante do cenário posto. Logo, percebe-se ser necessária uma reflexão acerca dos desafios diários e adaptação às evoluções ou especificidades sociais dessa profissão. Afinal, os professores de hoje devem encontrar soluções inovadoras para desafios novos e antigos e responder com flexibilidade diante de grandes mudanças (DE SOUZA SANTOS, 2020); os formuladores de políticas atuais devem, portanto, criar as condições necessárias para garantir que, em todos os níveis, haja um corpo profissional que prospere e não apenas sobreviva (LOTTA, 2019).

Assim sendo, não é novidade que, ao longo da pandemia de Covid-19, os sistemas educacionais confiaram aos professores o planejamento de oferta de aprendizagem alternativa. Dois terços dos entrevistados em uma pesquisa recente da OECD-Harvard em 59 países indicaram que os alunos estavam acessando o currículo diretamente de seus professores habituais de sala de aula (REIMERS; SCHLEICHER, 2020), não esquecendo que se tornaram mais propensos a “serem chamados a fornecer apoio emocional a estudantes e famílias impactados negativamente por crises de saúde ou econômicas, e a participar do planejamento estratégico e da tomada de decisões” (OECD, 2020). Muitas vezes, essas novas tarefas foram colocadas sobre educadores com os mesmos recursos que estavam disponíveis a eles antes, enquanto tentavam proteger sua própria saúde e bem-estar.

Nesse contexto desafiador, e ao mesmo tempo inovador, surgiu como problema de pesquisa: **qual é a base fundamental para pensar a profissionalidade do professor atual, visando à otimização da sua ação no que condiz aos seus discursos e pedagogias?**

Nessa perspectiva, este trabalho tem como objetivo principal **organizar um panorama sobre possíveis estruturas para refletir a profissionalidade do docente da educação básica, ao considerar o cenário de pós-março de 2020**. Para tal, metodologicamente, a pesquisa está organizada em quatro grandes eixos, que desenham seus objetivos específicos, a saber:

- a) Organizar um mapeamento sobre as publicações acerca da conceituação de identidade como fonte da profissionalidade docente.

- b) Compreender o ponto de interseção entre ciência, técnica e tecnologia que apoia a profissionalidade do professor contemporâneo.
- c) Estruturar um protocolo para observar as bases emergentes da profissionalidade docente, descritas nas falas de professores, pesquisadores e especialistas da área de educação.
- d) Desenvolver como produto de aplicabilidade pedagógica o protótipo de uma plataforma digital, que acople as principais bases da profissionalidade do docente brasileiro, sob a perspectiva dos profissionais no que condiz às bases.

### 3 IDENTIDADE COMO FONTE DA PROFISSIONALIDADE DO DOCENTE

O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor (Antônio Nóvoa).

Para refletir sobre o tema, volta-se ao início do século XXI e às publicações sobre o (re)pensar onde e como os professores estariam perante a sua profissão, quais seriam as suas identificações e como seria possível ajudar a tornar-se “melhores, ou mais felizes, e nos ensinar a assumir a parte prosaica e viver a parte poética de nossas vidas” (MORIN, 2003, p. 11).

Sobre esse “estar” profissional, surge a impenhência de estudar a questão do “ser”, evidenciando a pesquisa aqui apresentada no viés da Identidade Profissional do Professor (IPP).

Em 2004, Beijaard, Meijer e Verloop escreveram que os estudos sobre IPP podem ser divididos em três categorias: (i) estudos cujo foco é a formação da IPP; (ii) estudos cujo foco é a identificação de características da IPP; (iii) estudos em que a identidade profissional é (re)apresentada pelas histórias dos professores. Nessa perspectiva, os autores alertam que, em futuras pesquisas sobre IPP, seria necessária mais atenção à relação entre conceitos relevantes, como “eu” e “identidade”, e o papel do contexto na formação da identidade profissional, fatores que também podem desempenhar um papel na concepção da pesquisa sobre o tema.

Assim, começa-se a análise a partir de algumas definições clássicas dadas por pesquisadores de impacto na temática, descritas no Quadro 1.

Quadro 1 – Definição de identidade docente

<b>Autor</b>	<b>Definição</b>
Nóvoa (1992)	A identidade do professor não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas, sim, por um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e a (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.
Gatti (1996)	Associadas à identidade estão as interações, motivações, interesses, expectativas, atitudes, todos os elementos multideterminantes dos modos de ser de profissionais.
Ludke (1996)	A partir das experiências ao longo da profissão, as relações vivenciadas são como fonte de obtenção de novas percepções.
Altet (2001)	Conjunto de bases necessárias ao ato de ensinar, não apenas no domínio do conteúdo que ensina. A transformação da pessoa que atua.
Chaiklin (2011)	É o conjunto das formas de engajar as ideias de (seu) desenvolvimento, alocando sua personalidade à maneira de ensinar.

Dubar (2012)	Sua experiência profissional, identidade profissional pelo seu percurso de trabalho, na prática, relação social e de trabalho.
--------------	--

Fonte: A autora (2022).

Vê-se que os autores acreditam que a identidade do professor se dá por meio das crenças, valores e compromissos que um indivíduo tem para ser um professor.

As descrições indicam alguns fatores importantes para os professores focais no estabelecimento de suas identidades profissionais iniciais, como as experiências pessoais com alunos, as experiências além da profissional e outra que diz respeito à prática ou relacionada à sala de aula, como assunto, currículo, planejamento. Logo, é preciso refletir como sair da teoria e pensar tais fatores a partir de discursos da política, dos contextos nos quais os professores estão inseridos e dos seus modelos de prática em contextos mais contemporâneos.

Nesse sentido, Suarez e McGrath (2021) descrevem que promover e apoiar o desenvolvimento de IPP é relevante, considerando o profissional formulador de políticas para sua comunidade de atuação e enfatizam que há um interesse crescente em analisar os processos relacionados à construção de suas identidades profissionais, pois o conceito ainda não está suficientemente definido. Destacam a construção da identidade docente como um processo dialógico, relacional, dinâmico e sócio-historicamente situado, que implica a construção discursiva de sentidos sobre si mesmo como professor e sobre a profissão a que pertence.

Observa-se que a IPP se desenvolve no sentido do que significa ser, em torno de uma imagem pessoal da docência, por meio de uma percepção clara dos discursos capazes de articular tanto sua prática em sala de aula quanto o pensamento subjacente às suas escolhas antes dela. Essa afirmativa vem ao encontro de Marcelo (2009) e Tardif (2012) sobre os fatores de contexto social que são primordiais para a transformação da pessoa-professor.

Dessa forma, relembra-se Agostinho (1973, p. 351): “Creio tudo o que entendo, mas nem tudo que creio também entendo. Tudo o que compreendo conheço, mas nem tudo que creio conheço”, pois assim se formam as percepções e crenças como docentes.

Em tempos tão distintos, Morin (2020, p. 17) corrobora afirmando que é impossível adquirir todo conhecimento, pois surgem novidades a todo momento,

ou seja, “a nova ignorância é diferente da antiga, que vem da falta de conhecimento; a nova surge do próprio conhecimento”, sugerindo dialogar, ou seja, juntar o que está aparentemente separado, além de convidar a uma reflexão ampla sobre o ponto de vista do conhecimento e do pensamento que separa uma coisa das outras, como

se explica que nossa realidade nos pareça ora tão evidente e familiar, ora tão estranha e desconhecida? Como se explica que nossa realidade ora tenha pouca realidade, ora uma absoluta realidade? Qual é a absoluta realidade e o pouco de realidade da realidade? Qual é a ligação entre a absoluta realidade e o pouco de realidade da nossa realidade? Qual é a realidade da realidade? (MORIN, 2020, p. 25).

Ao questionar a realidade, Morin (2020) traz as questões do homem e suas relações com o universo e discute a forma como o cérebro humano funciona. Para ele, há contradições que não se resolvem por serem insuperáveis (princípio dialógico) e uma ação gera uma causa, o que acontece sucessivamente, de modo que tudo é interconectado e está presente no ser humano e na vida. Pode-se dizer, assim, que pensar a IPP requer considerar, inclusive, as modificações sociais, como as dos avanços tecnológicos, a produção e socialização do conhecimento e da pesquisa e até mesmo as estações de trabalhos individuais ou grupais (MASETTO, 2009). Dessa forma, é possível pensar em novas funções e novas percepções da profissão, voltadas para a docência, para a intervenção, pela mediação, uma vez que, para ser docente, não basta conhecimento referente à disciplina específica trabalhada (SIMÕES, 2013).

Sobre o papel da IPP para a sua atuação, não está esclarecido na legislação nacional. A LDB, no art. 66, informa que “a preparação para o exercício do magistério far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996). No parágrafo único, contempla: “O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a existência de título acadêmico” (BRASIL, 1996), ou seja, a base de quem é o professor pode, ou deve, ser relacionada a como ele se forma?

De modo geral, as instituições buscam cumprir a legislação, que diz que os professores estariam preparados para atuar, trazendo a impressão de que os saberes que adquirem durante a sua formação os tornam docentes

automaticamente (CUNHA, 2018). Embora tais saberes sejam fundamentais para os saberes da docência, nem sempre são suficientes para o exercício da profissão, afinal

os professores, quando chegam à docência trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais eram bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Formaram modelos 'positivos' e 'negativos', nos quais se espelham para reproduzir ou negar (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 78).

A formação profissional é intimamente relacionada com a IPP e esta é poucas vezes contemplada no currículo formativo, fazendo falta no início da carreira, trazendo insegurança, incertezas e receios que acabam interferindo no trabalho e constituição profissional.

Marcelo e Marcelo (2021) traçam um histórico do estudo da formação de docentes, destacando que cada membro é fundamental no desenvolvimento e preparação de educadores, ressaltando a importância da formação, as transformações que ocorreram ao longo do tempo e as propostas de sucesso e de fracasso envolvidas num processo que inclui avanços tecnológicos e mudanças culturais, dando força a uma citação na virada do século: "A formação aparece de novo como o instrumento mais potente para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho. Assim, a formação continua a ser um tema prioritário e com uma grande potencialidade" (MARCELO, 1999, p. 11).

Ao buscar pesquisas atuais sobre essa relação, é possível verificar que:

- a) A construção da identidade docente está associada à compreensão de saberes necessários para a atuação da prática em sala de aula. Diante da necessidade de fundamentar práticas pedagógicas condizentes com a realidade dos alunos, é fundamental compreender qual é o papel da formação inicial na construção da identidade de futuros professores (DE SOUZA; DIAS, 2020).
- b) Um elemento integrador da formação com a identidade se revelou em espaço e tempo proporcionados pela formação para refletir e (re)construir coletivamente saberes e reinterpretações referentes ao que é ser professor, bem como à urgência de ações

educacionais/políticas públicas para fortalecer os laços profissionais, consolidando o coletivo docente e a noção de pertença a um grupo específico na sociedade, com uma identidade própria (ROSSI; HUNGER, 2020).

Quando se fala em formação do professor e IPP, as discussões são relacionadas principalmente à falta de espaços formativos específicos para esse público (CUNHA, 2009; ZABALZA, 2004).

Muitos profissionais que decidem ser docentes possuem vasta experiência nas suas áreas específicas, porém são áreas técnicas e não licenciaturas. Do outro lado, existe o estudante que espera aprender didaticamente, pois precisa, além da técnica, os conteúdos pedagógicos.

Indo um pouco além, os estudantes precisam estar motivados e, portanto, o docente precisa pensar na forma como vai trabalhar cada conteúdo para que desperte o interesse e, conseqüentemente, a aprendizagem. Isso contribuirá para que não haja evasão e para fortalecer a assiduidade, pois há naturalmente um esforço para conciliar a vida acadêmica e pessoal de ambos os lados. Nesse sentido, Zabalza (2004, p. 111) destaca como atribuições necessárias ao exercício da função: o ensino, a pesquisa e a administração em diversos setores da instituição, indicando que

ensinar é uma tarefa complexa na medida em que exige um conhecimento consistente acerca da disciplina ou de suas atividades, acerca da maneira como os estudantes aprendem, acerca do modo como serão conduzidos os recursos de ensino a fim de que se ajustem melhor às condições que será realizado o trabalho.

Dessa forma, uma boa formação que antecede a docência desenvolveria as habilidades e competências capazes de enriquecer a disciplina que o professor ministra. Isso traria uma melhor qualidade no planejamento das necessidades dos estudantes, principalmente nos cursos em que se formam formadores, como é o caso da Pedagogia. “A formação de professores constitui o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério” (VEIGA, 2009, p, 26), pois

em nenhuma outra profissão há a imersão diária das pessoas em suas práticas por 12 ou 16 anos, através da frequência escolar. Os exemplos cotidianos do exercício da profissão fazem com que está alcance a condição de um fazer do senso comum, e é por essa razão que grande parte dos docentes se instituem como professores, apesar de nunca

terem tido formação para tal. E mesmo os docentes de carreira e formação são constantes em afirmar que muitas de suas aprendizagens são históricas, isto é, aprenderam com as práticas escolarizadas que vivenciaram (CUNHA, 2018, p. 8).

A partir dessa citação, concebe-se a IPP na formação docente como inacabada, pois sempre está dialogando com os acontecimentos que estão em movimento e, portanto, exigem que se busque o tempo todo por novas verdades e novidades.

Morin (2010) sugere uma nova forma de pensar, que não seja armazenar conhecimento, mas desenvolver habilidades capazes de atribuir significados aos saberes. Isso vale para estudantes e professores. Portanto, compreender “que a aprendizagem não é um processo estático, mas algo que deve acontecer ao longo de toda a vida” (COUTINHO; LISBÔA, 2011, p. 5), é fundamental para o exercício com excelência da profissão. No entanto, mais difícil se torna para os novatos que ingressam sem uma formação adequada e, na fase que Huberman (2000) traduz como “sobrevivência ou descoberta”, vão se constituindo autonomamente, utilizando muitas vezes as tentativas de erros e acertos pela busca ideal para ensinar.

Outro aspecto relevante a destacar é a satisfação pessoal e profissional, que no início é difícil, mas, na medida em que os ciclos avançam, as pressões diminuem de intensidade e isso vai se tornando natural (ZABALZA, 2009). A realidade nunca foi fácil para esses novos professores, porém, em tempos pandêmicos, tornou-se ainda mais difícil; segundo Marcelo (1999), sem a “socialização” que acontece no cotidiano, dentro das instituições, que somente o presencial proporciona, obstruiu-se mais uma opção de aprendizagem docente.

Geograficamente, o espaço se caracteriza como um lugar de vivência das pessoas, ou seja, que se transforma em cultural por meio das transformações feitas pelo trabalho humano, uma vez que “a dimensão humana é que pode transformar o espaço em lugar. O lugar se constitui quando atribuímos sentido aos espaços” (DA CUNHA, 2008, p. 184). Dessa forma, ressalta-se a importância, em tempos pandêmicos, de transformar espaços em lugares de formação (DA CUNHA, 2008), oportunizando a interação e o diálogo com os pares, dando vida e transformando os espaços em lugares de crescimento profissional.

A respeito, é imperativo dizer que sempre existiram muitas dificuldades para formar professores. O sistema traz desafios infindáveis no campo político, social, econômico, religioso, tecnológico, entre outros, que impedem que haja uma formação adequada em todos os níveis de ensino. Mesmo com autonomia, a universidade no Brasil ainda enfrenta sérias resistências políticas e religiosas, sendo recorrentes as situações em que se colocam as crenças ou os interesses políticos acima da ciência, resultando em atraso a pesquisas e falta de investimentos. Além disso, existem inúmeros desafios para que o docente se consolide na profissão e se constitua como profissional, sendo que todas as suas vivências e experiências, boas ou ruins, determinarão a sua profissionalidade.

Marcelo (1999) destaca as quatro fases defendidas por Sharon Feiman no “aprender a ensinar”, as quais podem fazer sentido ao pensar na IPP, conforme Figura 4.

Figura 4 – Aprender a ensinar – IPP

Fase de pré-treino	• Inclui as experiências prévias e como estudantes.
Fase de deformação inicial	• Preparação formal como docente.
Fase de iniciação	• Primeiros anos de exercício profissional.
Fase da formação permanente	• Desenvolvimento profissional.

Fonte: Adaptado de Marcelo (1999).

Segundo Huberman (2000), é complexo estudar o ciclo de vida profissional, pois cada um tem origem singular na sua vida social. Destaca que, no início, o profissional docente tem um “choque do real”, porque há uma confrontação inicial com a complexidade da situação profissional:

[O] tatear constante, a preocupação consigo próprio (‘Estou-me a aguentar?’), a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado etc. (HUBERMAN, 2000, p. 39).

Ao iniciar na profissão, para entender a IPP, surgem experiências que trazem memórias de um mundo bastante conhecido, pois, para se tornar

professor, a pessoa obviamente passou pela fase de estudante, mas neste momento se encontra com novas responsabilidades e o papel é outro. Dessa forma, aplica aquilo que acumulou de aprendizagens; “mergulhados na prática, tendo que aprender fazendo, os professores devem provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar” (TARDIF, 2012, p. 51).

Portanto, vale lembrar que todo docente é, antes de tudo, um ser humano que possui fragilidades. Nesse sentido,

há muitas pessoas e muitas instituições cuidando dos vários componentes e atores dos sistemas educacionais; mas que há poucas pessoas cuidando dos(as) docentes. Ao contrário, a sociedade os(as) tem responsabilizado por quase todas as mazelas sociais, derivando-as da má-educação, além de lhes cobrar, cada vez mais, funções mais variadas e complexas, antes exigidas de outras instituições (ROMÃO, 2007, p. 8).

Quando a pessoa escolhe ser professor ou qualquer outra profissão, espera encontrar prazeres e colher resultados positivos. Não conta com as intempéries que porventura aparecerão. Porém é inerente à docência lidar com as adversidades, que, somente com resiliência e conhecimento, podem ser superadas. Ressalta-se, assim, “a importância da flexibilidade, abertura, maturidade na construção da profissão docente, necessária a profissionais de outras áreas que assumem o magistério como nova profissão” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 28).

Essas questões são ainda mais frequentes no cotidiano do professor que muitas vezes está no início da carreira e ainda se encontra na descoberta da profissão, principalmente aqueles que não têm a Pedagogia como formação e, dessa forma, não têm ainda definido como se identificam profissionalmente. Tardif (2012, p. 11) corrobora dizendo que “o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores na escola”. Vinte anos depois, destaca que, para ter uma visão mais clara, se devem abordar alguns elementos fundamentados em uma perspectiva cognitiva, indicando que a natureza do conhecimento pode ser separada em dois tipos: declarativa, que diz respeito ao conhecimento necessário para compreender o mundo e como as coisas são; e

processual, que se relaciona com tudo que se precisa saber para realizar uma ação específica (TREMBLAY-GAGNON; BORGES; TARDIF, 2022)

Dessa forma, a identidade é um processo de construção do sujeito historicamente situado, orientado pelas perspectivas dialógica e dialética da construção do conhecimento, que buscam articular diferentes aspectos da realidade para a leitura ampla do fenômeno (COSTA; PIMENTA, 2021). Na realidade, o professor não se torna professor por acaso e, sim, vem se constituindo e se transformando de acordo com as demandas da sociedade, em que vai ganhando significado até findar na docência.

A identidade docente é constituída pelas experiências individuais e profissionais e pelas interações entre pessoas. É evolutiva e, assim, está sempre projetada para o futuro. Comparando com outras profissões, que possuem regulamentações específicas a serem seguidas, na pedagogia isso não existe e cabe a cada profissional da educação, de maneira responsável, desenvolver seu trabalho (MARCELO, 2009).

Por mais que as instituições educacionais busquem padronizar o ensino, não se consegue um padrão que contemple a todos, tendo em vista que os estudantes possuem individualidades, assim como os docentes. Sob essa óptica, a partir das consequências do cenário da Covid-19 na percepção do que o professor considera ser fundamental para se entender professor, Mattos (2021) enfatiza que “a educação para ser transformadora e emancipadora precisa focar na realidade das pessoas, na cultura, no modo de vida de cada, adequando suas práticas para a manutenção da vida social e da sustentabilidade”.

Segundo Marcelo (2009), cada pessoa vai se constituindo de acordo com as suas vivências, contexto em que vive, relações pessoais, formação acadêmica, entre outros, assumindo características próprias. Isso se evidencia também na aparência externa; por exemplo, num grupo de professores, é possível identificar, pela forma de falar, agir ou se vestir, qual é a área em que cada um atua. Por outro lado, o autor afirma que existem algumas características ou constantes da identidade profissional docente que se repetem, independentemente do contexto social ou cultural, e são transmitidas. Essas características são adquiridas durante o período de formação.

A esse número gigante de horas que a pessoa passa observando, Marcelo (2009) chama de “socialização prévia”, que será significativa na

constituição da identidade docente, pois essa aprendizagem adquirida é muito emocional e, dessa forma, será reproduzida, mesmo que inconscientemente, pelo futuro docente.

Embora seja importante na vida da pessoa, essa carga de aprendizagem adquirida ao longo da vida como estudante pode ser negativa no desenvolvimento profissional, pois carrega consigo muitas crenças sobre o ensino e “os aspirantes a professores não são ‘vasos vazios’ quando chegam a uma instituição de formação inicial docente” (MARCELO, 2009, p. 116). Contudo, “todos sabemos que o professor é aquele que ensina, que educa. Mas há outras pessoas que ensinam e educam e que não são professores, como os pais e religiosos, e, portanto, são educadores” (ROMANOWSKI, 2007, p. 15).

Para reconhecimento da profissão, é necessário exercer a função de forma sistematizada, organizada dentro de sistemas de ensino. Afinal, uma IPP se constrói com base na significação de um profissional, descrita na Figura 5.

Figura 5 – (Re)significação da IPP



Fonte: Adaptado de Pimenta e Anastasiou (2002)

A Figura 5 demonstra que uma identidade profissional se constrói por meio de um indivíduo e suas significâncias como ser social, inclusive com revisitas às suas tradições, como também com base na reafirmação de ser um profissional prático que mescla suas consagrações pedagógicas e suas necessidades inovativas, encontrando-se como agente autor e ator de sua aprendizagem.

Essas questões são muito fortes e muitas vezes impedem que o futuro docente adquira novos conhecimentos e consiga, em vez de reproduzir, criar e inovar. Nesse sentido, o conteúdo que se ensina também vai se acumulando na

formação da identidade profissional, pois, ao dominar o conteúdo, vai-se internalizando e, conseqüentemente, ele passa a fazer parte de sua identidade.

Em que pese o conhecimento didático, este é acompanhado do conhecimento oriundo da formação inicial e continuada, do capital cultural e da prática. Esta envolve o trabalho coletivo, mas se destaca que, na maioria das vezes, o docente faz um trabalho isolado, pois

a afirmação merece ser revisitada, neste mundo de fragmentações e separações, neste tempo marcado pelo abrigo em 'identidades fechadas' e em 'espaços domésticos'. A educação deve ser vista, acima de tudo, como uma forma de produzir o comum, aquilo que, valorizando as diferenças, nos faz pertencer a uma mesma humanidade (NÓVOA; ALVIM, 2021, p. 7).

Na realidade, as mudanças são necessárias, mas parece que não são construídas coletivamente com a participação dos docentes, que conhecem as demandas, de modo que não surtem efeito e, conseqüentemente, não têm sucesso em seu funcionamento, permanecendo “a distância que separa o excesso dos discursos da pobreza das práticas” (NÓVOA, 2007), p. 24).

Assim, a docência “configura-se como um processo contínuo de construção da identidade docente e tem por base os saberes da experiência, construídos no exercício profissional mediante o ensino dos saberes específicos das áreas de conhecimento” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 88). Importa dizer que essa construção da identidade se faz ao longo da vida e não há definição de prazo para finalizar, uma vez que, nessa profissão, também não há momento para seu término.

## **4 CIÊNCIA, TÉCNICA E TECNOLOGIA: TRÍADE-SUPORTE PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, SOCIAL E HUMANO DO PROFESSOR**

Ser humanista não é apenas pensar que fazemos parte dessa comunhão de destinos, que somos todos humanos, mesmo sendo todos diferentes; não é apenas querer escapar da catástrofe e aspirar a um mundo melhor; é também sentir no mais profundo de si que cada um de nós é um momento efêmero, uma parte minúscula de uma aventura incrível que, prosseguindo a aventura da vida, efetiva a aventura humanizante iniciada há sete milhões de anos, com uma multiplicidade de espécies que se sucederam até a chegada do Homo sapiens (Edgar Morin).

Neste capítulo, busca-se percorrer alguns conceitos construídos ao longo dos anos sobre ciência, técnica e tecnologia, entrelaçando com as ideias de Edgar Morin, que traz contribuições significativas para compreender os efeitos da globalização e a evolução do ser humano.

Afinal, qual é o papel da ciência, da técnica e da tecnologia no mundo atual?

A criação de técnicas se iniciou há milhões de anos, mas, com o passar do tempo, a quantidade e velocidade dessas criações foram absurdamente ampliadas. Ao unir esse fazer, que se pode chamar técnica, com o estudo desse fazer, passa-se a compreender melhor o que e como se fazem as coisas, aprimorando-as. Dessa forma, se aproxima a técnica da ciência e cada uma com seu papel vai se desenvolvendo; na sua fusão, dão forma às tecnologias, ou seja, com o estudo das técnicas, se criam fundamentos e, portanto, elas não ficam mais separadas. Como produto desse conhecimento avançado e integrado, tem-se as inovações, que surgem diariamente de forma acelerada.

Vale destacar que essa junção de pesquisa científica e desenvolvimento tecnológico deve estar também presente dentro das universidades, que é o local ideal, por formar pessoas que futuramente trabalharão nas diferentes áreas que dependem da produção de ambas para sua evolução. Portanto, investir em ciência e tecnologias é fundamental em qualquer nação, pois, além de recuperar o investimento, gera riquezas para o futuro e é a base para o desenvolvimento da humanidade em todos os aspectos. Em outras palavras, é por meio da ciência

que se compreendem o ser humano e a natureza e se produzem inovações que são necessárias para a vida das pessoas.

A despeito das questões que são previsíveis e projetadas, há as inesperadas, como ficou evidente durante a pandemia. Percebeu-se que ciência precisa ser desenvolvida com tempo, pois não é imediata, tanto que países que possuíam mais investimentos na área conseguiram responder mais eficazmente aos problemas, tanto na saúde quanto nas demais áreas, inclusive a educação.

Dessa forma, é imperativo pensar que, a partir dos conhecimentos consolidados pela ciência, por meio de pesquisas científicas, se desenvolvem inovações tecnológicas que permitem o desenvolvimento, o crescimento econômico de um país que vai gerar empregos e renda à população e, conseqüentemente, melhorar a saúde, educação e segurança. Nesse sentido, ressalta-se a importância de fomentar a ciência num país, de atribuir a ela o valor devido, fazendo investimentos e construindo políticas públicas que garantam seu desenvolvimento em todos os setores, pois é por meio dela que se alcançam a inovação e a renovação nos modos de viver.

#### 4.1 TÉCNICA E TECNOLOGIA

Ao desenvolver a capacidade de se comunicar, o homem percebeu que poderia melhorar e facilitar seu modo de viver; por meio de suas criações, passou pela revolução cognitiva, revolução agrícola e revolução científica, dando continuidade até o momento atual, em que, num piscar de olhos, se veem os avanços tecnológicos e as criações a cada instante (HARARI, 2017).

Ao falar em tecnologia, é imprescindível pensar no ser social e na relação objetiva entre o homem e sua possibilidade de transformação da natureza, mesmo que visando ao desenvolvimento do seu próprio ser. Nesse sentido, vale destacar que o filósofo alemão Martin Heidegger (2007) chega à técnica a partir da história do ser. Para ele, o ser não está separado do mundo e do tempo e o modo de pensar se tornou algo técnico.

O autor afirma que “o questionar se constrói num caminho” (HEIDEGGER, 2007, p. 375) e o ser humano deve estar atento, pois esse caminho se constrói com o pensamento. Portanto, o questionar direciona ao pensar, ao querer

compreender, ao desvelar o real. Questionar significa, então, construir um caminho de pensamento que, ao descobrir algo, abre possibilidades de novos pensamentos, em busca de novas descobertas.

Heidegger (2007) questiona acerca da essência da técnica e, para ele, a técnica seria o modo de compreensão do mundo; ressalta que a técnica não é a mesma coisa que a essência da técnica, citando: “Quando procuramos a essência da árvore, devemos estar atentos para perceber que o que domina toda árvore enquanto árvore não é propriamente uma árvore, possível de ser encontrada entre outras árvores” (HEIDEGGER, 2007, p. 375).

Compreende-se que, quando ele cita o exemplo da árvore, está se referindo ao que há por trás de uma árvore, ou seja, a importância dela e as suas contribuições no mundo, pelo fato de ser imprescindível para a vida humana. Da mesma forma, ao se observar qualquer coisa, se faz necessário enxergar além do campo de visão e ter uma melhor compreensão de mundo.

Nesse sentido, Morin (2007, p. 72) destaca que, “nas coisas mais importantes, os conceitos não se definem pelas suas fronteiras, mas a partir de seu núcleo”; a partir disso, aborda os princípios presentes na compreensão da complexidade, sugerindo uma nova forma de pensar que não seja armazenar conhecimento, mas desenvolver habilidades capazes de atribuir significados aos saberes (MORIN, 2010).

Os principais princípios apontados pelo autor trazem a ideia de entrelaçar as coisas que estão separadas, partindo da premissa de que duas lógicas podem ser complementares e antagônicas, pois “a dialógica permite assumir racionalmente a inseparabilidade de noções contraditórias para conceber um mesmo fenômeno complexo” (MORIN, 2010, p. 96). Complementa afirmando, por meio do princípio holográfico, que a parte contém todos os elementos do todo (MORIN, 2007, 2010).

Quanto à epistemologia da tecnologia, Morin (2010) faz indagações a respeito de esta já ter sido “tecnologizada” involuntariamente e diz que, numa visão epistemológica, é impossível isolar a noção de tecnologia, uma vez que há uma relação que vai da ciência à técnica, da técnica à indústria, da indústria à sociedade (ARAÚJO, 2016).

A técnica aparece como um momento nesse circuito em que ciência produz a técnica, que produz a indústria, que produz a sociedade industrial; circuito em que há, efetivamente, um retorno, e cada termo retroage sobre o precedente, isto é, a indústria retroage sobre a técnica e a orienta, e a técnica, sobre a ciência, orientando-a também (MORIN, 2010 *apud* ARAÚJO, 2016, p. 70).

Nessa perspectiva, “há sem dúvida, uma ciência da técnica, enquanto fato e por isso objeto de indagação epistemológica. Tal ciência admite ser chamada de tecnologia” (VIEIRA PINTO, 2005, p. 220). A técnica é vista como um adjetivo e esse sentido adjetivado permite vê-la como um ato produtivo e humano, que requer mobilização de conhecimentos para sua compreensão. Quando a técnica é vista de forma fragmentada, acaba sendo entendida de forma equivocada e, por essa razão, necessita de estudo para ser compreendida.

Nesse universo, como ciência da técnica, Vieira Pinto (2005) propõe que sejam abordados a classificação, o histórico, a rentabilidade e o papel das técnicas. O modo de produzir é uma ação humana e o ser humano tem a capacidade de projetar, ou seja, com a evolução neurológica, o homem se torna capaz de projetar o desenvolvimento da técnica. Logo, pode-se afirmar que, a partir da existência do homem, surgiu a técnica. Segundo Harari (2017), o homem foi se adaptando aos ambientes, multiplicou-se, dominou o fogo, desenvolveu a comunicação e criou objetos de acordo com as suas necessidades. Isso demonstra que o intelecto também foi se desenvolvendo e se adaptando às inovações.

A revolução cognitiva desenvolveu as habilidades para transmitir grandes quantidades de informações sobre o mundo, sobre as relações sociais e sobre coisas imaginárias e os *sapiens* continuaram com descobertas mais aceleradas e, conseqüentemente, transformaram o meio ambiente; durante milhares de anos, por onde passavam, dominavam os espaços e iam transformando o ecossistema por meio da caça, do fogo, da agricultura (HARARI, 2017).

Por essa razão, ao mesmo tempo que o homem deixa de ser submisso à natureza, adaptando-a a si próprio, depende dela como fornecedora dos materiais para realizar seus projetos. Só

o homem por ser dotado dos órgãos sensoriais e dos sistemas de reflexos condicionados requerido, torna-se capaz de desempenhar o tipo de ação que deve ser reconhecida como técnica, forma de atos vitais negada aos animais irracionais que permanecem no nível da

ação infratécnica. Toda ação humana tem caráter técnico pela simples razão de ser humana (VIEIRA PINTO, 2005, p. 239).

Com a capacidade cognitiva, o homem pensa tecnicamente, sem conhecer a essência da técnica, pois isso é muito complexo, uma vez que “a essência da técnica também não é de modo algum algo técnico” (HEIDEGGER, 2007, p. 376). A técnica instrumental, ou seja, denominada ao “fazer”, e a antropológica, que é a atividade humana, são diferentes da essência da técnica; para Heidegger (2007, p. 376), “questionamos a técnica quando questionamos o que ela é”. Assim, segundo o autor, há duas visões: do correto e do verdadeiro. O “correto” corresponde à técnica como um meio para atingir determinados fins, sendo uma determinação instrumental e antropológica, enquanto o “verdadeiro” corresponde à sua essência e é no questionamento que vai se construindo o caminho, que primeiramente passa pelo “correto” para chegar ao “verdadeiro”. Por isso,

o que é meramente correto ainda não é o verdadeiro. Somente o verdadeiro nos leva a uma livre relação com o que nos toca a partir de sua essência. De acordo com isso, a correta determinação instrumental da técnica não nos mostra ainda sua essência. Para que possamos chegar a ela, ou pelo menos à sua proximidade, devemos procurar, passando pelo que é correto, aquilo que é verdadeiro (HEIDEGGER, 2007, p. 377).

Heidegger (2007) completa trazendo o significado de técnica instrumental, observando as quatro causas de Aristóteles: material, formal, eficiente e final, destacando que a técnica também pode ser produção humana e que, para se produzir, se faz necessário ter conhecimento, o que leva à verdade.

Para ele, a técnica é um modo de desabrigar, e não apenas um meio para atingir o fim. Ela surge na modernidade como um desabrigar da própria força, ou seja, tira proveito do que se tem. Dessa forma, percebe-se que a relação do homem com a técnica é necessária para a própria sobrevivência e isso faz com que a técnica seja essência do homem (HEIDEGGER, 2007).

Assim, o homem fica a serviço da técnica e, por essa razão, pode ser visto como um perigo e como salvação. O perigo é colocado como um esquecimento do ser, pois, ao olhar para as coisas, o homem acaba sendo desvendado do ser, por poder transformar tudo utilizando a técnica e tornar-se cego quanto à sua

existência. No entanto, é o único capaz de questionar sobre a essência da técnica e isso o faz ser a salvação.

Nesse sentido, o sociólogo Ulrich Beck (1998) coloca que se vive numa nova era, que carrega consigo uma história construída no passado e que hoje tem as consequências; portanto, o que se faz na atualidade também será “cobrado” no futuro. Segundo ele, todas as ações dos seres humanos devem ser (re)pensadas, pois, com tantas mudanças e avanços, não se pode calcular o impacto no futuro.

Em tempos de tanta incerteza, a sociedade está sempre em risco e, conforme Beck (1998), quanto mais riscos, mais decisões e escolhas as pessoas precisam fazer. O tempo todo, estão sendo avaliados os riscos e, cada vez mais, tudo está mais complexo, pois parece que a ciência não está dando conta de responder às questões que surgem, pegando a todos de surpresa.

Morin (2001) afirma que, quando há efeito, se faz necessário conhecer a causa; uma vez que o ser humano está muito junto da realidade, seu conhecimento se torna raso, pois o conhecimento é limitado, tanto quanto o olhar do observador. Afinal, a sociedade está em risco iminente. São situações naturais, mas também provocadas pelo ser humano. São situações que dividem opiniões e sem conhecimento dos resultados.

Para Beck (1998), os problemas da sociedade de risco são as consequências do avanço técnico-econômico, pois os riscos sociais, políticos, econômicos e industriais se ampliam de tal forma que se tornam impossíveis de ser controlados pelas instituições responsáveis. Vale ressaltar que, muitas vezes, o risco pode ser evitado e, para isso, se faz necessário rever o comportamento humano, pois muitas ações são imperceptíveis à sociedade que está em “perigo” em nome da economia ou de alguma ideologia. O efeito disso pode ser revertido contra ela mesma.

Nesse sentido, pode-se afirmar que todo homem tem cultura, tem técnica e tem tecnologia. A técnica necessita ser produzida pelo cérebro humano, pela sua capacidade de formular ideias abstratas. Logo, a técnica é uma ação humana e, ao mesmo tempo que o homem produz, ele se modifica nesse processo; tendo consciência para agir, se torna agente de sua própria história e, portanto, é um ser político.

Em outro significado, Vieira Pinto (2005) diz que tecnologia corresponde pura e simplesmente à técnica. É um conceito bastante usado popularmente, quando não se exige precisão maior. Porém esse uso indiscriminado acaba sendo perigoso, quando a tecnologia é confundida com a técnica; essa equivalência entre técnica e tecnologia acaba causando alguns julgamentos perigosos (VIEIRA PINTO, 2005).

Essa forma de conceituar tecnologia como sinônimo de técnica é bastante utilizada no senso comum, principalmente nos setores econômicos, que imprimem valor ao conhecimento, pois conceituar nesses termos faz com que não haja uma crítica mais objetiva. Isso pode ser ilustrado com a ideia de Flusser (1985), que traz uma teoria filosófica explicando como é a fotografia, considerando-a de tal importância quanto a escrita e destacando o quanto está presente nas relações dos humanos com os aparelhos.

Para Flusser (1985), informação significa “dar forma”, pois, antes de se formar um conceito, faz-se necessário possuir a informação. Ele define imagem como

superfícies que pretendem representar algo. Na maioria dos casos, algo que se encontra lá fora no espaço e no tempo. As imagens são, portanto, resultado do esforço de ser abstrair duas das quatro dimensões espaciotemporais, para que se conservem apenas as dimensões do plano. Devem sua origem à capacidade de abstração específica que podemos chamar de imaginação (FLUSSER, 1985, p. 7).

Por outro lado, destaca que a imagem tem sido usada para substituir a escrita, o que, para ele, deveria ser um complemento de informação, se referindo ao fato de que, para olhar uma fotografia, dependendo de sua intencionalidade e cultura, a pessoa pode interpretar diferente daquilo que o fotógrafo quis apresentar (FLUSSER, 1985).

Dessa forma, “o homem, ao invés de se servir das imagens em função do mundo, passa a viver em função de imagens” (FLUSSER, 1985, p. 7-8), o que o faz tornar-se alienado em relação ao seu instrumento. As imagens técnicas, por sua vez, que são produzidas pelo aparelho, podem ser utilizadas para disseminar uma ideia sobre algum acontecimento, levando as pessoas a se envolver de tal forma que pareça real. O autor também alerta que

textos foram inventados no momento de crise das imagens, a fim de ultrapassar o perigo da idolatria. Imagens técnicas foram inventadas no momento de crise dos textos, a fim de ultrapassar o perigo da textolatria. Tal intenção implícita das imagens técnicas precisa ser explicitada (FLUSSER, 1985, p. 11).

Uma fotografia mostra o que é aparente e não retrata a imagem real, pois os “instrumentos têm a intenção de arrancar objetos da natureza para aproximá-los do homem. Ao fazê-lo, modificam a forma de tais objetos” (FLUSSER, 1985, p.13), ou seja, essas imagens técnicas são produzidas por aparelhos e estes são manuseados por humanos que podem programar o resultado. Afinal, quem captura a imagem é o homem e este pode dar o tratamento a essa imagem de acordo com as suas intenções.

Morin (2001) lembra que nossa realidade é humanizada e não se conhecem as coisas como verdadeiramente são; se conhece por meio do seu espírito, percepções, linguagens, teorias, filosofias, cultura e sociedade. Nesse contexto, as tecnologias mudam a realidade, pois não existe realidade absoluta, tudo é ilusão e nada é ilusão.

O autor traz reflexões sobre o humano ao longo dos seus estudos, sempre avançando nos conceitos e superando a definição de homem como apenas “oposição ao animal” (MORIN, 1979, p. 22), considerando que o homem não é um ser que nasce acabado, pronto e, sim, se transforma, pois historicamente passou por um processo de distinção do primata ao se destacar na natureza, desenvolvendo sua inteligência e, com ela, a técnica, a linguagem, a sociedade e a cultura.

Outro fato importante a ser considerado é que não é o fotógrafo que confecciona a câmera e muito provavelmente não conhece quem fabricou o instrumento, que já está carregado de conceitos prontos. Flusser (1985) associa o fotógrafo a um caçador, que possui uma arma, que seria a câmera fotográfica, e a caça, a imagem. É nessa busca de cores e formas que o fotógrafo encontra as imagens que eternizarão o momento. Porém são imagens que podem ser tratadas e, com a interferência das tecnologias, sofrer modificações extremas. Dessa forma, ao serem replicadas e distribuídas, estão sujeitas a percepções diferentes, dependendo do olhar. Com isso, ao substituir um texto escrito, as imagens podem distorcer as informações, pois, se manipuladas pelo homem,

este fará com que ela (a imagem) transmita a sua ideia, que nem sempre é a verdadeira.

Flusser (1985) afirma que a tecnologia enfraquece a capacidade do pensamento humano, pois o homem acaba, mesmo por comodismo, permitindo que a tecnologia comande o seu trabalho e a sua vida, tornando-o alienado, ao passo que a filosofia da fotografia poderia libertar o homem, desde que ele se sobreponha ao objeto. Isso faria dele um melhor fotógrafo; conseqüentemente, captaria as melhores imagens, colocando a intenção do fotógrafo sobre o aparelho (FLUSSER, 1985).

#### 4.2 TECNOLOGIAS E O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE: UMA REVISITA A VIEIRA PINTO

Em outra acepção de Vieira Pinto (2005), entende-se tecnologia como um conjunto de todas as técnicas de determinada sociedade, em dado período histórico. Nesse conceito, pode-se compreender que a tecnologia dos países mais desenvolvidos é única e absoluta e os países subdesenvolvidos planejam seu desenvolvimento imitando a tecnologia alheia, não considerando suas condições e necessidades reais.

Nesse processo, esses países que são mais pobres acabam contribuindo para que os países mais desenvolvidos se tornem ainda mais ricos, pois, ao exportar produtos ultrapassados e que já não servem mais para eles, convertem o lucro em pesquisas e desenvolvimento de produtos mais avançados, que posteriormente também serão exportados, continuando o ciclo, que acaba aumentando as desigualdades existentes nesse universo da tecnologia. Isso legitima uma falsa ideia de desenvolvimento, quando “na verdade não passa de um crescimento relativo e forçado por um poder estrangeiro só perceptível quando comparado ao estado anterior” (VIEIRA PINTO, 2005, p. 257).

Nesse movimento, o país desenvolvido faz com que os povos do país subdesenvolvido se alegrem pensando que estão se desenvolvendo também; assim, o negócio entre os dois pode continuar sem ameaças. Com isso, percebe-se o quanto esse comércio é negativo, pois o país perde a oportunidade de criação própria, aproveitando seus bens naturais e deixando de ser produtor. Mas

chegará a época na qual a valoração dos povos se medirá por outros índices, independentes do simples peso do progresso tecnológico entendido nos aspectos atuais, permitindo a equiparação dos que agora se acham escalonados em degraus superpostos (VIEIRA PINTO, 2005, p. 258).

Segundo Vieira Pinto (2005), se a tecnologia não for considerada uma expressão da atividade humana, os bens técnicos se transformarão em desejos de consumo; nessa visão, não se consegue identificar os interesses que estão por trás das relações de produção. Na ânsia de possuir e consumir um produto, geralmente os de última geração, que na realidade são produtos técnicos alheios, a pessoa não se dá conta de que está contribuindo ainda mais para o mercado regulado, em que

governantes e classes médias do país atrasado, deslumbrados com o diminuto progresso alcançado, conduzidos por mão estranha, aparentemente generosa, invocam a urgência do recebimento da tecnologia, efetivamente indispensável. Porém, por falta de pensamento crítico aceitam sob qualquer condição a que lhes foi oferecida, não numa operação normal de aquisição de um produto no mercado, e sim ao custo da instalação da fonte estrangeira da tecnologia no território da nação indigente (VIEIRA PINTO, 2005, p. 270).

Sem criticidade e mediante suas necessidades, justamente por não desenvolver a técnica, o país subdesenvolvido precisa importar para consumo a tecnologia alheia, o que faz, reforçando a ideia de que não se tem a capacidade de produção. Essa incapacidade está na falta de investimentos para a pesquisa, ao contrário dos países mais desenvolvidos, que investem e, portanto, desenvolvem, produzem e exportam para aqueles que adquirem sem questionar e acreditando que estão diante do que há de melhor.

Essa visão de maravilhamento, Vieira Pinto (2005) a denomina “embasbacamento”; na realidade, é a transformação da técnica em mitologia, ou seja, a máquina se torna instrumento de adoração, impedindo, assim, que o homem faça dela um instrumento de transformação. Dessa forma, as pessoas que conhecem, possuem e utilizam a tecnologia com maior complexidade, como da produção automatizada, se tornam na realidade meros “zeladores do conhecimento que não criaram, de guardiões de instrumental, a eles não pertencentes, contentando-se a constituir uma legião de adeptos” (VIEIRA PINTO, 2005, p. 291).

Sendo assim,

a tecnologia converte-se em teologia da máquina, a qual, imitando os casos clássicos de outras formas de alienação. O homem, o técnico ou o operário se aliena, faz votos perpétuos de devoção. Daí em diante desconhecerá ter transferido para ela, a título de valor transcendente o que era inerente à sua realidade pessoal. Esquece que a máquina não passa de obra sua, produto de suas finalidades interiores, realizado mediante as ideias que adquiriu, e acredita ao contrário dever deixar-se possuir pela tecnologia porque só assim poderá adquirir um nome e uma essência humana, a de 'técnico' (VIEIRA PINTO, 2005, p. 291).

Percebe-se, portanto, o surgimento da figura do técnico como agente. Para Vieira Pinto (2005), esse homem técnico deveria tomar consciência de que faz parte de uma sociedade e transformá-la, podendo, em vez de consumidor ser o produtor da tecnologia. Ademais, defende que o desenvolvimento tecnológico é algo bastante positivo e afirma que, quanto mais desenvolvidas são as técnicas, mais ocorre o desenvolvimento do homem.

Entretanto, deve-se ter um olhar atento aos reais objetivos e finalidades do desenvolvimento tecnológico, percebendo quando o uso está direcionado para a manipulação das pessoas, para que elas continuem a olhar a tecnologia como algo a ser conquistado, sem compreensão da técnica e, conseqüentemente, na continuidade do consumo deslumbrado. Sem esse olhar, corre-se o risco de acreditar e confiar em discursos que ressaltam o momento atual como sendo a era tecnológica, desconsiderando todo o caminho percorrido pelos ancestrais, ou seja, o processo de desenvolvimento da técnica, valorizando apenas o contexto e o tempo presente, facilitando para que as classes dominantes permaneçam fortes e passando a impressão de que o futuro nesses moldes é promissor. Dessa forma, o discurso de caráter ideológico impede as transformações sociais e políticas e mantém a situação de exclusão social e espoliação econômica.

### 4.3 CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Todo conhecimento comporta o risco do erro e da ilusão  
(Edgar Morin).

Ao aceitar um paradigma, o pesquisador, que, como ser humano, é constituído por dogmas que são naturalmente construídos ao longo de sua existência, precisa ter a consciência voltada à ética para ser o mais fidedigno possível às suas descobertas, pois, segundo Kuhn (2012), os dogmas estão presentes na ciência devido a algumas crenças serem inseparáveis do

pesquisador. Afirma que ele conhece os pormenores dos resultados que alcançará e, caso não aconteça o esperado, o cientista lutará de todas as formas para que os resultados entrem em consonância com o que estava previsto. O conhecimento, nesse sentido,

não é um espelho das coisas ou do mundo externo. Todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos. Daí resultam, sabemos bem, os inúmeros erros de percepção, que nos vêm de nosso sentido mais confiável, o da visão. Ao erro de percepção acrescenta-se o erro intelectual. O conhecimento por meio de palavra, de ideia, de teoria, é o fruto de uma tradução/reconstrução por meio da linguagem e do pensamento e, por conseguinte, está sujeito ao erro (MORIN, 2001, p. 20).

Kuhn (2012) enfatiza que as revoluções científicas não são verdadeiras nem falsas, pois a ciência não deve ser compreendida como uma atividade voltada a um único fim ou que se aproxima cada vez mais da verdade. Sugere que se veja a ciência como uma atividade bipolar, ora dogmática, ora revolucionária, com um polo não existindo sem o outro, se constituindo mutuamente como duas faces de uma mesma moeda.

Nesse pensamento, podem-se citar os estudos de Latour (1983), que trata de como os fatos são construídos, tornando-se científicos. O local em que as pesquisas são feitas dá a impressão de um espaço frio, isolado, restrito a cientistas com suas tecnologias e saberes, causando curiosidade a quem não é do ramo. No entanto, essa imagem de laboratório fechado não reflete a realidade, pois, quando há algo sério acontecendo e se necessita de urgência, como a pandemia que se instalou no mundo em 2019, os laboratórios se apresentam de diferentes formatos e se espalham em lugares distintos, em busca de desenvolver pesquisas que tragam a solução para o problema que se tornou social e político. “Todos nós podemos ver os laboratórios, mas ignoramos seu processo de construção” (LATOURE, 1983, p. 10).

Dessa forma, ciência e tecnologia

partem do mesmo tipo de pensamento racional baseado na observação empírica e no conhecimento da causalidade natural, porém a tecnologia não está preocupada com a verdade, mas sim com a utilidade. Onde a ciência busca o saber, a tecnologia busca o controle (FEENBERG, 2003, p. 2).

Embora oriundas do mesmo pensamento, devem ser vistas separadamente ou como duas coisas que se complementam, pois o conhecimento gerado pela ciência origina tecnologia.

Os gregos entendiam a natureza como aquilo que cria a si mesmo, como aquilo que emerge de si mesmo. Mas há outras coisas no mundo, coisas que dependem de algo mais para passarem a existir. Poiesis é a atividade prática de fazer, da qual os seres humanos se ocupam quando produzem algo. Nós chamamos esses seres criados de artefatos e incluímos entre eles os produtos da arte, do artesanato e da convenção social (FEENBERG, 2003, p. 2).

O desenvolvimento tecnológico tem um impacto social bastante significativo e, por essa razão, é fundamental entender que isso provoca reflexões antropológicas, filosóficas e educacionais. Com tantos produtos que oferecem “vida boa”, proporcionando delírios e conforto, acaba-se criando uma resistência entre o pensamento filosófico e a tecnologia concreta.

Outra distinção fundamental citada pelo autor é entre existência e essência. “A existência responde à pergunta se algo é ou não é. A essência responde à pergunta o que a coisa é” (FEENBERG, 2003, p. 2).

As pessoas podem ver a tecnologia como um fenômeno natural que os seres humanos não podem acessar ou controlar. Da mesma forma, as questões econômicas eram vistas como algo intocável e, hoje, sabe-se que podem ser discutidas suas decisões, pois a tecnologia influencia diretamente os valores da população e, por essa razão, pode e deve ser discutida.

Foi nesse contexto que surgiu a teoria crítica da tecnologia, tendo Feenberg (2003) traçado dois eixos e ilustrado com um quadro de forma bastante didática (Quadro 2).

Quadro 2 – Definição de Feenberg

<b>A tecnologia é:</b>	<b>Autônoma</b>	<b>Humanamente controlada</b>
Neutra (separação completa entre meios e fins)	Determinismo (por exemplo: a teoria da modernização)	Instrumentalismo (fé liberal no progresso)
Carregada de valores (meios formam um modo de vida que inclui fins)	Substantivismo (meios e fins ligados em sistemas)	Teoria crítica (escolha de sistemas de meios-fins alternativos)

Fonte: Feenberg (2003, p. 6).

No Quadro 2, observam-se quatro pontos, segundo os quais se podem examinar as relações entre tecnologia e sociedade: determinismo, instrumentalismo, substantivismo e teoria crítica. Na horizontal, questiona-se se

a tecnologia é autônoma ou controlável pelo homem (as pessoas podem tomar decisões sobre a tecnologia) e, na vertical, se ela é neutra ou condicionada por valores.

Percebe-se que o determinismo atende aos eixos da neutralidade e da autonomia. Na visão determinista, a tecnologia não é controlada pelo homem e, sim, o inverso: ela controla o humano e molda a sociedade.

Os deterministas tecnológicos usualmente argumentam que a tecnologia emprega o avanço do conhecimento do mundo natural para satisfazer características universais da natureza humana, tais como as necessidades e faculdades básicas. Cada descoberta que vale a pena diz respeito a algum aspecto de nossa natureza, preenche uma necessidade básica ou estende nossas faculdades. Comida e abrigo são necessidades desse tipo e motivam alguns avanços. As tecnologias como o automóvel estendem nossos pés enquanto os computadores estendem nossa inteligência (FEENBERG, 2003, p. 7).

Nessa visão, tudo estaria submetido a leis necessárias e imutáveis, além de ser determinado pela natureza. A tecnologia determina a sociedade e esta se adapta à tecnologia. Dessa forma, a tecnologia muda todas as dimensões da vida social.

Já no instrumentalismo, a tecnologia é neutra e controlada pelo homem, ou seja, o homem pode fazer com ela o que desejar. “Esta é a visão-padrão moderna segundo a qual a tecnologia é simplesmente uma ferramenta ou instrumento da espécie humana com os quais nós satisfazemos nossas necessidades” (FEENBERG, 2003, p. 6).

No instrumentalismo, o ser humano faz uso das tecnologias, decide e tem poder absoluto e mecanizado de suas aplicações. Nesse conceito de tecnologia, a visão é muito popular e otimista, sendo vista como ferramenta pronta para servir os propósitos de seus usuários. “A tecnologia é considerada neutra, sem conteúdo valorativo próprio” (FEENBERG, 2003, p. 5).

O substantivismo, de acordo com os eixos expostos, gera as percepções de autonomia e da tecnologia condicionada por valores. Segundo Feenberg (2003, p. 7), o termo foi adotado “para descrever uma posição que atribui valores substantivos à tecnologia em contraste com as visões como a do instrumentalismo e a do determinismo nos quais a tecnologia é vista como neutra em si mesma”.

A ela os valores são incorporados e as pessoas fazem parte da tecnologia, que tem formato moderno e está ligada ao universo. O autor coloca que os “valores substantivos” têm como concepção “vida boa” e “o uso da tecnologia para esse ou aquele propósito seria uma escolha de valor específica em si mesma, e não só uma forma mais eficiente de compreender um valor pré-existente de algum tipo” (FEENBERG, 2003, p. 7).

A autonomia no substantivismo se caracteriza como uma tecnologia ameaçadora e do mal. “A tecnologia uma vez libertada fica cada vez mais imperialista, tomando domínios sucessivos da vida social” (FEENBERG, 2003, p. 8). Ela controla a natureza e o homem.

A teoria crítica é humanamente controlada e carregada de valores, atendendo a alguns grupos da sociedade e outros não. Feenberg (2003) afirma que é possível à humanidade escolher o mundo no qual deseja viver, podendo-se, nessa teoria, pensar em tais escolhas.

A teoria crítica da tecnologia sustenta que os seres humanos não precisam esperar um Deus para mudar a sua sociedade tecnológica num lugar melhor para viver. A teoria crítica reconhece as consequências catastróficas do desenvolvimento tecnológico ressaltadas pelo substantivismo, mas ainda vê uma promessa de maior liberdade na tecnologia. O problema não está na tecnologia como tal, senão em nosso fracasso até agora em inventar instituições apropriadas para exercer o controle humano dela (FEENBERG, 2003, p. 9).

Na teoria crítica, a tecnologia está sempre em construção social, mas a cada momento reflete valores de grupos sociais; isso porque a tecnologia carrega valores e é controlada pelo homem, que tem poder de escolha, bem como das relações sociais que dela sairão, reconhecendo que podem causar catástrofes, assim como outros tipos de desenvolvimento.

#### 4.4 O IMPACTO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO E TECNOLÓGICO NO MEIO AMBIENTE

Cada um é indivíduo, sujeito, ou seja, quase tudo para si mesmo e quase nada para o universo, fragmento ínfimo e infirme da antroposfera; mas alguma coisa como um instinto, insere o que há de mais interior à minha subjetividade nessa antroposfera, ou seja, liga-me ao destino da humanidade (Edgar Morin).

Com aproximadamente 500 anos que o crescimento da ciência está no planeta, há uma disputa do poder e do capitalismo que põe a ciência para funcionar com investimentos que fazem com que ela crie constantemente, pois são os produtos criados sucessivamente que levam ao crescimento econômico, provocando a roda do enriquecimento. O capitalismo está sempre focado no futuro e, para isso, precisa investir o tempo todo para que o crescimento econômico não fique estagnado (HARARI, 2017).

Há uma preocupação em monitorar qualquer ameaça à economia ou uma redução na velocidade do crescimento econômico; quando isso acontece, imediatamente são feitos investimentos direcionados para a pesquisa científica e tecnológica. Dessa forma, garante-se a volta do crescimento econômico. No entanto, duas questões bastante observadas, que são a escassez de alguma matéria-prima e os danos causados ao meio ambiente. Nesse sentido, são necessárias algumas adaptações e substituições por materiais sustentáveis (HARARI, 2017).

Segundo Harari (2017), o lucro deveria ser reinvestido como forma de desenvolvimento, e não apenas para satisfazer os interesses do empreendedor. Nessa direção, a Revolução Industrial fez com que, a cada momento, nascessem novas fontes de energia, a exemplo da máquina a vapor, que se transformou em força e provocou uma revolução extraordinária nos meios de produção de bens e de logísticas. Pode-se ilustrar também com a revolução da energia renovável, como vento, sol, etanol, nuclear, geotérmica, mar, gás propano e outras que substituem a exploração do petróleo. Essas fontes de energia foram pensadas e desenvolvidas com vistas ao meio ambiente.

Outras mudanças que ocorreram significativamente foram os avanços no campo. Houve a criação e melhoramento de produtos que fizeram com que o campo ficasse mais produtivo e eficiente (máquinas, refrigeradores, fertilizantes, inseticidas, medicamentos e hormônios são exemplos). Trata-se de um setor que cresce muito nos dias de hoje e, com isso, surgiram inúmeros questionamentos em relação à produção, que precisa de mudanças. Atualmente, muito se discute para uma produção e criação de animais de forma mais ética.

Nesse sentido, pode-se afirmar que o trabalho promove a cultura ao mundo natural e, portanto, é uma atividade caracteristicamente humana, podendo moldar e mudar a natureza e, ao mesmo tempo, se transformar, ou

seja, trabalho é a capacidade do homem de transformar a natureza em prol da sua subsistência.

Durante muito tempo, o trabalho foi visto como algo que degradava o homem, tanto que era realizado pelos escravos ou pelas pessoas menos privilegiadas na sociedade. Hoje, o trabalho é visto como atividade importante e dignificante na sociedade, pois é a partir dele que se produzem riquezas.

Ao analisar o desenvolvimento tecnológico atual, percebe-se que a automatização da produção vem substituindo gradativamente o trabalho humano, porém há de se considerar que, por trás disso, também existe trabalho, o qual exige mais do homem, sob o aspecto cognitivo, o que o faz precisar estudar mais, pesquisar mais, se dedicar mais.

Uma questão levantada por Beck (1998) são as riquezas acumuladas, que, produzidas e não distribuídas equitativamente, causam riscos à sociedade, pois, ao mesmo tempo que as pessoas querem um mundo ecologicamente sustentável, querem também tirar vantagem dele.

Para o autor, os perigos se diferenciam dos riscos, pelo fato de que sempre estiveram presentes na sociedade, como as catástrofes naturais, mas não como uma ameaça à humanidade. Já o risco se caracteriza como um perigo de autodestruição criado artificialmente a partir das tecnologias, ou seja, a sociedade torna-se um laboratório sem ninguém responsável pelos resultados dos experimentos.

Os riscos podem causar danos que nem sempre podem ser reparados (como, por exemplo, uma bomba nuclear). Geralmente, não se pode atribuir uma causa ou um culpado e, consoante Beck (1998), as pessoas não se preocupam com o combate aos riscos, pois, para a maioria, eles são invisíveis ou, quando o contrário, se torna mais fácil negar para não tomar providências ou até mesmo não ter impactos na sociedade. Portanto, o que o autor defende é que, na medida em que todos podem ser afetados, deve haver uma conscientização e ações políticas a partir da consciência ecológica, em vez da busca por sujeitos revolucionários.

Beck (1998) cita as duas fases do conflito ecológico. A primeira se refere à conscientização sobre os riscos ecológicos, na década de 1970, a qual foi bem-sucedida, pois as pessoas ainda não tinham conhecimentos a respeito. Na segunda fase, as pessoas já possuem informações suficientes, porém não se

realizam ações para evitar esses riscos. A partir disso, o autor constrói um plano de ação para amenizar os problemas, destacando a regulação como mecanismo legal de responsabilização, para limitar a expansão descontrolada da sociedade industrial, usar a regulação entre conflito e trabalho e aplicar no conflito ecológico.

Beck (1998) traz outras sugestões necessárias para a solução, porém estas implicam limitação de lucros, pois freiam o desenvolvimento tecnológico e a produção industrial. Para que não haja esses prejuízos, criou-se uma narrativa para defesa, a qual é fortemente aplicada na tentativa de convencer as pessoas de que não há uma alternativa, sendo que parte dessas pessoas parece querer ouvir esse discurso que ameniza os riscos. Nessa direção, o autor alerta sobre o perigo de uma destruição da humanidade, que afetaria a todos e causaria uma divisão de opiniões e interesses, ou seja, alguns lutam pela causa “salvando” a todos; dessa forma, se faz necessário que se crie uma cultura ecológica, por meio de uma reflexão a partir das ciências sociais e das ciências naturais, pois só dessa maneira podem-se alcançar o sucesso e a preservação da vida.

Considerando as ideias de Hans Jonas sobre a construção da ética, tem-se que as necessidades do mundo atual e o desenvolvimento tecnológico desenfreado acontecem vislumbrando o progresso no presente, sem pensar nos problemas que causarão, comprometendo as gerações futuras (ALENCASTRO, 2009; OLIVEIRA, 2013). Assim, é preciso refletir mais sobre os problemas causados pela tecnologia e, portanto, todos os atos devem ser pensados, de forma coletiva, para a permanência da vida humana na Terra, pois a tecnologia passou a ser mais importante que a ciência, que deixou de trabalhar em prol da vida para se dedicar à tecnociência; conseqüentemente, o progresso deixou de ser humano para ser tecnológico.

Para ele, é preciso despertar responsabilidade com a natureza, com os outros, consigo mesmo e com os que ainda nascerão; para isso, as questões voltadas ao ser humano, à vida e à sociedade precisam ser repensadas a partir do homem, e não da tecnologia, pois, para que haja responsabilidade, é preciso existir consciência humana (OLIVEIRA, 2013). Dessa forma, é preciso que o homem resgate e retome as rédeas para refletir sobre os verdadeiros objetivos da ciência, assumindo seu lugar criticamente como ser consciente e responsável pela ética humana e planetária.

Para pensar em teorias para o futuro, se faz necessário que haja ações no presente. Pensar eticamente e com responsabilidade com o meio ambiente é ter respeito às gerações futuras, é garantir a vida, mesmo sabendo da vulnerabilidade da natureza hoje, dominada pela intervenção tecnológica. Compreendendo que os possíveis efeitos colaterais e consequências dessa intervenção tecnológica que busca o progresso à custa da vida geram “medo”, este faz com que o homem se preocupe em tomar atitudes que contribuirão para a melhoria da vida.

Percebe-se que, com tantas mudanças naturais e culturais, o homem foi se transformando e buscando formas de viver melhor e com mais dinheiro. Com interesses em realizar bons negócios, descobriu que a paz é fundamental e, por essa razão, as guerras diminuíram, embora ainda haja conflitos, mas em escala pequena. Com os estudos, observou-se que, para uma guerra, é investido muito dinheiro e, apesar de se reconhecer que ao longo da história as guerras enriqueceram os conquistadores que se apropriavam de escravos, ouro ou gado, hoje se torna menos lucrativa que a paz, que, portanto, faz bem para todos e para os negócios.

Observando os últimos 500 anos, pode-se dizer que houve avanços inimagináveis: crescimento da economia, revoluções, desenvolvimento da ciência, energia ilimitada para ser consumida de todas as formas, inclusive no conforto das pessoas. O homem, por sua vez, se encontra com grandes poderes, mas, mediante isso tudo, ele está mais feliz que seus antepassados, considerando todo o avanço tecnológico e social dos últimos anos? (HARARI, 2017).

Em Harari (2017), observa-se uma pesquisa realizada com 724 pessoas, durante 75 anos. A pergunta era bem simples: o que faz a vida ser boa? A conclusão foi que as pessoas precisam de paz para viver e que a vida social protege as pessoas da solidão e as ajuda a enfrentar a vida; isso faz com que elas sejam mais felizes, saudáveis e vivam mais. O autor afirma que o homem, embora tenha construído cidades, produzido alimentos, criado impérios e redes de comércio por todo o planeta, não conseguiu melhorar o bem-estar dos indivíduos *Homo sapiens* e não sabe realmente o que quer na vida.

## 4.5 CIÊNCIA, TÉCNICA E TECNOLOGIA VOLTADAS PARA A EDUCAÇÃO

Se descobrirmos que somos todos seres frágeis, frágeis, insuficientes, carente, então podemos descobrir que todos necessitamos de mútua compreensão (Edgar Morin).

A ciência e a tecnologia, embora fundamentais nas mudanças e desenvolvimento do mundo, ao longo de milhares de anos, foram positivas, mas trouxeram concomitantemente inúmeros e grandes problemas, ou seja, trouxeram, por exemplo, novos medicamentos e a cura para inúmeras doenças, mas também as armas e a morte (BECK, 1998; OLIVEIRA, 2013). Nesse sentido, pode-se destacar que, com o desenvolvimento tecnológico, houve o esgotamento dos recursos naturais, mudanças climáticas, desastres ambientais, pandemias, entre outros, que promoveram disputas, pobreza e morte.

Nesse contexto extremamente multifacetado, Edgar Morin discute a organização do currículo nas escolas e universidades, tratando da fragmentação do saber, que não produziu nem produz conhecimentos para formar cidadãos capazes de resolver problemas complexos como os que se apresentam na atualidade.

Já na década de 1960, Morin incorporou o termo “complexidade” e subdividiu em três princípios: hologramático, recursivo e dialógico, pois, para ele, é preciso analisar os saberes como um todo; portanto, defende uma leitura mais holística, integradora dos conhecimentos, principalmente nos termos sociais e políticos, considerando que é possível errar muito na organização das informações. Assim, é preciso aprender a observar o todo de forma indissociável, superando o pensamento simplificador e reducionista e partindo para o desafio do pensamento complexo.

Define complexidade como um

tecido (complexus: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico (MORIN, 2005, p. 13).

Dessa forma, o pensamento permite conexões que ampliam os saberes e a visão de mundo. Os fatos e dados isolados não mostram o todo e muitas vezes

são apenas informações. O conhecimento vai além da simples informação, embora esta seja necessária para adquirir conhecimento, ou seja, conhecer algo não é adquirir informações, mas entendê-las. O conhecimento é, portanto, inacabado e, estando sempre em construção, deve ir além e fazer sentido à vida da pessoa.

Morin (2001) alerta sobre a importância de reconhecer a unidade na diversidade, que todos habitam na mesma esfera, mesma biosfera, e é preciso criar uma consciência cívica terrena, uma responsabilidade e solidariedade de todos para com os atuais e futuros filhos da Terra. Para tanto, é preciso ligar as partes ao todo e compreender que o que acontece em uma parte do mundo está ligado a todas as outras partes, em tempo real; diante disso, se deve, mais do que nunca, saber se comunicar, saber viver, saber unir os conhecimentos, pois somente dessa forma poderá haver melhoria da humanidade.

Observando a humanidade e tantas transformações ocorridas, oriundas do desenvolvimento tecnológico, faz-se necessário reflexões profundas, pois “o futuro da humanidade tem de ser incluído nas escolhas presentes. Não se tem o direito de escolher ou de arriscar a não-existência de gerações futuras por causa da atual. Há agora, também, um dever para com o que ainda não existe” (ALENCASTRO, 2009, p. 22).

Chamar as novas gerações à responsabilidade parece ser urgente e necessário, num momento em que, além da crise ambiental, existem os riscos que a pandemia causada pela Covid-19 ainda apresenta e as sequelas que ela deixará, uma vez que não há estudos suficientes para conhecimento. Trazer esses assuntos para dentro do ambiente escolar, desde a educação básica, é uma oportunidade de tornar as futuras gerações conscientes do seu papel como ser humano que habita o planeta Terra, fazendo com que possam repensar a dimensão da responsabilidade no seu ambiente local, que refletirá no ambiente global.

Diante do exposto, entende-se que ciência, técnica e tecnologia são bases da inovação necessária para o avanço da sociedade, pois, por meio delas, pode-se compreender melhor a natureza. Na educação, elas agregam valores incalculáveis, uma vez que são fundamentais nas pesquisas científicas, como, por exemplo, para melhorar a saúde das pessoas e do planeta, bem como para acompanhar as demandas dos estudantes.

## 5 DESIGN METODOLÓGICO

Penso metaforicamente na pesquisa qualitativa como um tecido intrincado composto de minúsculos fios, muitas cores, diferentes texturas e várias misturas de material. Este tecido não é explicado com facilidade ou de forma simples. Como o tear em que o tecido é produzido, os pressupostos gerais e as estruturas interpretativas sustentam a pesquisa qualitativa (John Creswel).

Ao partir do objetivo posto, discorre-se sobre alguns conceitos no que diz respeito às escolhas metodológicas para a construção deste trabalho, pois considera-se que uma pesquisa científica é construída num processo longo e precisa estar bem planejada para que se obtenha sucesso. Nessa perspectiva, esta pesquisa teve seu percurso metodológico delineado conforme Quadro 3.

Quadro 3 – Processos metodológicos

<b>Abordagem da pesquisa</b>	<b>Qualitativa</b>
Tipo de pesquisa	Interpretativa
Tipo de estudo	Etnografia digital
Técnica de coleta de dados	Revisão sistemática de literatura e protocolo de análise de falas digitais
Técnica de análise de dados	Análise de conteúdo

Fonte: A autora (2022).

Quanto à abordagem, esta pesquisa é uma investigação de cunho qualitativo, o que “significa que os pesquisadores tentam chegar o mais próximo possível dos participantes que estão sendo estudados. Assim sendo, evidências subjetivas são acumuladas com base nas visões dos indivíduos” (CRESWELL, 2014, p. 33).

Destaca-se que este trabalho contempla as seguintes características da pesquisa qualitativa:

fonte de dados para uma estreita interação; baseia-se no pesquisador como instrumento na coleta de dados; envolve o uso de múltiplos métodos; envolve raciocínio complexo em suas múltiplas visões subjetivas; envolve um projeto emergente e em evolução (CRESWELL, 2014, p. 51).

### 5.1 REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

Para tornar esta pesquisa definida e com sentido, recorreu-se a uma revisão sistemática de literatura, a fim de identificar, selecionar, avaliar e sintetizar as evidências relevantes disponíveis.

Existem três razões principais para realizar uma abordagem sistemática para revisões de literatura: clareza, validade e confiabilidade (BOOTH; PAPAIONANNOU; SUTTON, 2012).

A produção de conhecimento no campo da pesquisa educacional está acelerando a uma velocidade intensa e, ao mesmo tempo, permanece fragmentada e interdisciplinar, segundo Snyder (2019). Isso torna difícil avaliar as evidências coletivas em uma área específica de pesquisa. É por isso que autores afirmam que, como método de pesquisa, é mais relevante do que nunca. Nesse sentido, este trabalho discute a revisão sistemática de literatura como uma metodologia que pode oferecer uma visão geral dos diferentes tipos de revisão, bem como algumas orientações sobre como conduzir e avaliar um artigo de revisão de literatura.

Na revisão aqui constituída, procurou-se identificar, selecionar e avaliar criticamente a pesquisa para responder a uma pergunta claramente formulada (DEWEY; DRAHOTA, 2016), seguindo um protocolo de linhas de corte de busca, cujos critérios foram declarados antes da realização da revisão. Os passos iniciais seguidos são descritos na sequência.

- a) Passo 1 – Planejamento: proposição dos temas e plataformas de busca (Quadro 4).

Quadro 4 – Temas e plataforma de busca

<b>Tema</b>	<b>Plataforma</b>
Profissionalidade e profissão do docente da educação básica	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)
Identidade profissional do docente da educação básica	

Fonte: A autora (2022).

- b) Passo 2 – Protocolo de busca: organização de um guia para que a pesquisa usasse um método para revisar a literatura relevante em seu campo, por meio de um processo altamente rigoroso e sistemático, considerando os critérios de inclusão e exclusão apresentados no Quadro 5.

Quadro 5 – Critérios de inclusão e exclusão

<b>Critérios de inclusão</b>	<b>Critérios de exclusão</b>
- Trabalhos escritos em língua portuguesa,	- Trabalhos escritos em outras línguas, que não a portuguesa.
- Trabalhos publicados nos portais de busca selecionados pela relevância na área educacional.	- Trabalhos publicados em <i>magazines</i> ou outras bases diferentes dos critérios de inclusão.
- Trabalhos empíricos ou teóricos.	- Trabalhos de opinião.

Fonte: A autora (2022).

Assim, buscou-se selecionar artigos que pudessem ajudar a formar uma narrativa para descrever e discutir o estado da ciência da educação, por meio dos tipos de base de dados e abordagens metodológicas utilizados pelos autores, a fim de aumentar a relevância de pensar os critérios de avaliação para inclusão de artigos recuperados durante a busca nas bases de dados (ROTHER, 2007). Esses textos foram analisados a partir da leitura e observação de suas seguintes partes: título, resumo, metodologia e referências.

Foi possível encontrar um alto nível de evidências, compreendendo-se que seria preciso uma sistematização dessa revisão com a concepção de meta-análise, conforme representado pela pirâmide baseada em evidências de Tawfik *et al.* (2019), solução viável para manter pesquisas contemporâneas baseadas em evidências. Trata-se de uma estratégia de busca padrão, modificada de acordo com cada plataforma de dados, para obter os melhores resultados relevantes. Neste caso, a estratégia básica de busca foi construída com base na formulação da questão de pesquisa: quais são as bases fundamentais para pensar a profissionalidade do professor atual, visando à otimização da sua ação no que condiz aos seus discursos e pedagogias?

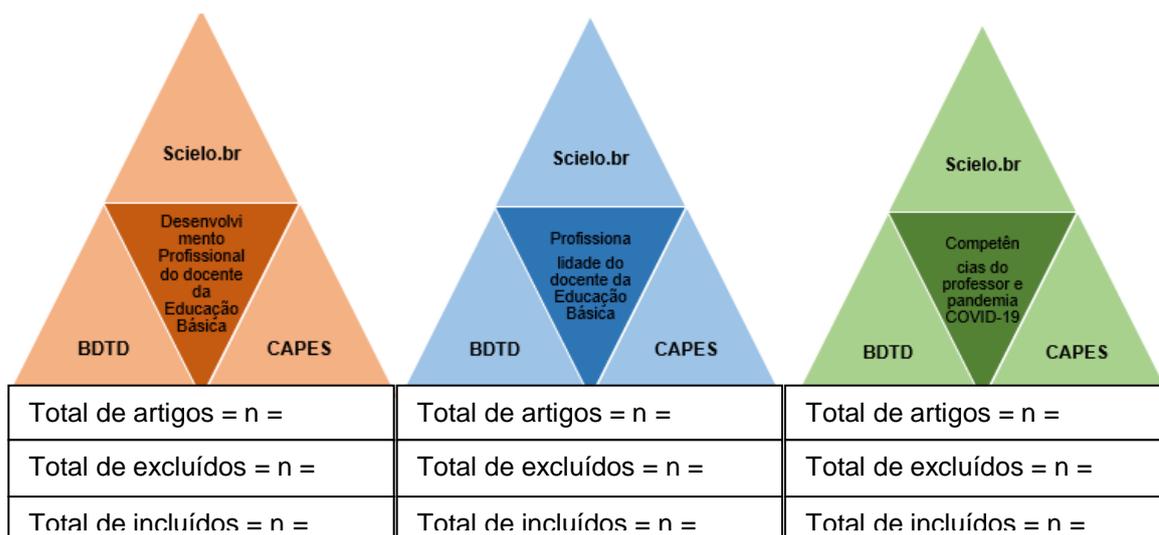
Segundo o EPPI-Centre (2015), as principais características de uma revisão sistemática de literatura são o uso de métodos explícitos e transparentes, sua adesão a seguir um conjunto padrão de estágios de pesquisa, sua exigência de que a revisão seja responsável, replicável e atualizável, além de sua exigência de envolvimento do usuário para garantir que os relatórios sejam relevantes e úteis. Neste caso, clareza significa a criação de uma estrutura clara para a revisão e o estabelecimento de métodos claros e documentação do processo de busca. Portanto, para que uma revisão tenha um resultado de pesquisa válido, deve procurar ser imparcial em relação à literatura que é revisada, sendo de fundamental relevância empregar uma variedade de vozes

para mostrar um raciocínio claro por trás da inclusão de artigos e teorias específicos.

Diante disso, as estratégias de busca foram construídas para incluir termos de texto livre e qualquer indexação de assunto apropriada (TAWFIK *et al.*, 2019) esperada para recuperar estudos elegíveis, com a ajuda de especialistas no campo do tópico de revisão ou um especialista em informação. Assim, a primeira estrutura da pirâmide da revisão (Figura 6) foi enviada para três conhecedores em pesquisa científica para sua validação, sendo:

- a) Validador 1: doutor em Educação, professor/pesquisador na linha de pesquisa qualitativa.
- b) Validadora 2: doutora em Design, pesquisadora na linha de *frameworks* em estudos acadêmicos.
- c) Validador 3: doutor em Educação, professor/pesquisador na linha de tecnologias na educação.

Figura 6 – Pirâmide de revisão – pré-validação



Fonte: A autora (2022).

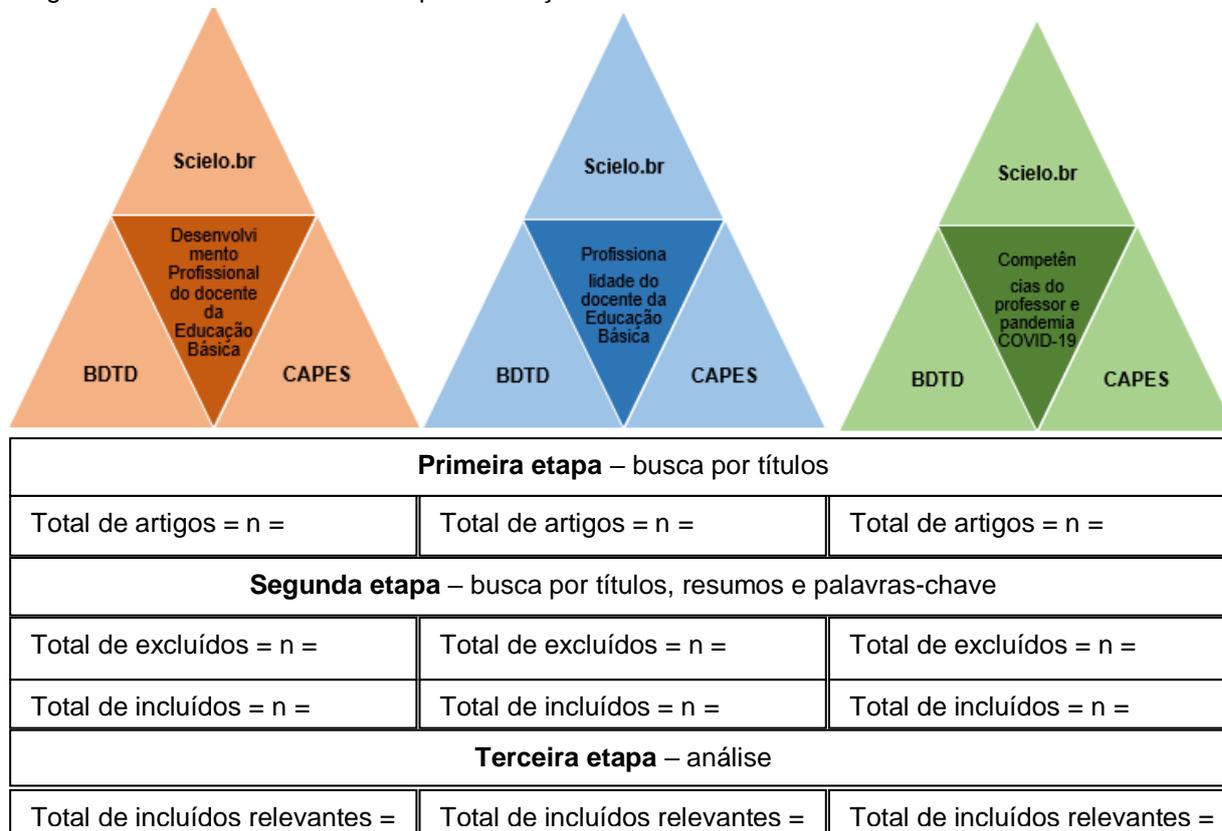
Dentre as considerações enviadas pelos três, algumas foram unânimes:

- a) Entender que, apesar de estarem incluídos, nem todos os estudos serão relevantes para a pesquisa.
- b) Realizar três etapas na revisão: a primeira envolvendo os dados gerais, como título da publicação; a segunda incluindo as descrições, como

resumo e palavras-chave; e a terceira vendo a relevância do material para o foco da pesquisa a ser realizada.

Nessa perspectiva, o protocolo de busca foi alterado conforme Figura 7.

Figura 7 – Pirâmide de revisão – pós-validação



Fonte: A autora (2022).

Além disso, aconselharam não usar termos para os resultados, pois sua inclusão pode dificultar o banco de dados pesquisado para recuperar estudos elegíveis, porque o resultado usado não é mencionado obviamente nos artigos.

A partir da pirâmide apresentada, a pesquisa foi estruturada com características próprias de busca para organização de seu *corpus* documental, apresentando resultados do contexto específico, de acordo com o objetivo da pesquisa, indo além do caráter de reprodutibilidade e proporcionando bases bibliográficas consultadas, as quais podem ser utilizadas por outros pesquisadores

Vê-se, assim, que, com a construção deste estudo, foi possível relacioná-lo com o conhecimento existente, sendo um alicerce para atividades de pesquisa acadêmica futuras. Portanto, é descrita como uma forma de sintetizar pesquisas anteriores (BAUMEISTER; LEARY, 1997; DEKKERS; CAREY; LANGHORNE,

2022), avançando na temática e no desenvolvimento da teoria (SNYDER, 2019), integrando perspectivas de diferentes especificidades.

Por meio desta revisão sistemática, foi possível identificar, avaliar e interpretar dados sobre o assunto-chave, de forma rigorosa e confiável, uma vez que as fontes são conhecidas e referenciadas. Para a construção do percurso metodológico, recorreu-se a uma revisão de literatura, com a finalidade de compreender cada etapa a ser realizada.

## 5.2 OBSERVAÇÃO MULTIMODAL: BASE DE ETNOGRAFIA DIGITAL

É importante destacar que esta abordagem também foi eleita por ter um forte viés de análise política, interesse da pesquisadora.

Para Silveira Galli e Biziak (2021), em tempos de isolamento social causado pela crise do coronavírus (Covid-19), as abordagens ao ensino remoto foram ancoradas em referências de análise do discurso, a partir de uma reflexão sobre a utilização da mídia digital para compreender o funcionamento desses discursos e a naturalização de uma memória que retorna e se ressignifica. Assim, este estudo visa a compreender as metamorfoses revolucionárias em sentido e digitais em essência na educação e as perspectivas para a emergência de uma nova realidade em rede educacional baseada nelas (VIKHMANN; ROMN, 2021).

Para Selwyn (2013), enquanto a tecnologia digital e a mídia proliferam na sociedade contemporânea, a relação entre a educação e “o digital” continua a ser de particular interesse para muitos acadêmicos. Isso reflete a relação significativa, mas difícil, entre a educação e a tecnologia digital que se desenvolveu.

Ao trazer essa afirmativa para a atualidade, inspira-se em Bygstad *et al.* (2022), quando afirmam que, pela rápida digitalização durante a crise de Covid-19, existe a necessidade de investigar um aspecto fundamental da transformação digital: o surgimento de um espaço de aprendizagem digital. Assim, esta etapa da pesquisa foca-se no discurso digital, sendo dividida em três seções: (i) etnografia digital; (ii) cenários multimodais para desenvolvimento profissional; (iii) observação de Falas Digitais (FD).

Na forma como os desenvolvimentos multimodais foram gradualmente enraizados na área da educação e da formação de professores no cenário pós-março de 2020, por meio de temáticas apresentadas e discutidas, convergentes com a expectativa de não estar presencialmente, com especial referência à crescente interligação entre produção verbal e o visual, e com atenção para a organização do cenário da multimodalidade, traz-se à tona o papel desempenhado pela inter-relação dinâmica entre imagem e texto verbal na transmissão de palestras, rodas de conversa e aulas publicadas em meios *on-line*.

### 5.2.1 Etnografia digital

A etnografia digital, segundo autores como Varis (2015) e Kubitschko e Kaun (2016), é uma forma de pesquisa etnográfica que tem suas origens na etnografia tradicional, aproveitando a potência da tecnologia digital para ajudar os pesquisadores a gerar remotamente *insights* ricos e contextuais sobre as necessidades, comportamentos e experiências humanas, concentrando-se em um método inovador para pesquisa empírica e de ponta.

Apesar de já não tão recentes, veem-se publicações sobre a temática em Carvalho (2006), Amaral (2010), Estalella e Ardévol (2007) etc., além de a etnografia digital estar crescendo em um número significativo de projetos de pesquisa. Isso se deve ao, como já visto, efeito Covid, removendo a capacidade dos pesquisadores de se envolverem em pesquisas presenciais. Essa base continua atraente, pois tem-se como benefício a amplitude de pessoas que utilizam fontes como *user experience* e diferentes plataformas de serviços.

Ao destacar o objetivo desta tese, que enfatiza o pós-março de 2020, período que destacou a base remota como encurtamento de distância para a pesquisa científica, esse tipo de estudo tornou-se interessante para entender a globalidade do processo da profissionalidade docente, afinal gera conhecimento contextual de experiências *on-line*. Nessa perspectiva, é reconhecida a intensificação da relação entre a etnografia e o digital, pelo “efeito de imersão nos contextos digitais onde se produzem culturas, também educacionais, e aos quais se torna pertinente aceder e conhecer” (SILVA, 2021, p. 174).

A fim de explorar as oportunidades que a etnografia digital pode oferecer na pesquisa educacional, este estudo apresenta uma revisão metodológica de pesquisas anteriores e discute as implicações para a prática desta pesquisadora, na tentativa de identificar oportunidades de melhoria – especialmente relacionadas à observação e reflexividade sobre a diversidade de tipos de dado.

Como abordagem, a etnografia digital pode gerar um conhecimento contextualizado, que não está disponível para outras abordagens comumente usadas em pesquisas. Ora, sabe-se que, fora do espaço digital, as etnografias têm contribuído para o conhecimento de aspectos sociais, culturais e motivacionais (D'AMBROSIO, 2001, 2019, 2020) e ajudaram a entender questões sociopolíticas de superação de exclusão e desigualdade. No entanto, a etnografia tradicional explora experiências que acontecem *in loco*. Entende-se, portanto, que a pesquisa vem encarregada de compreender uma explosão de novas práticas digitais, podendo se beneficiar de um uso mais rigoroso e ampliado da etnografia digital.

O que se propõe é trazer essa essência, explorando ambientes possíveis para a pesquisadora e tema pesquisado, alavancando o campo de estudo, seus agentes e participantes, beneficiando-se de um emprego mais amplo de métodos etnográficos. Tendo como base a estrutura metodológica utilizada por Jensen *et al.* (2022), os dados coletados serão descritos e detalhados, mas não necessariamente estruturados de uma única forma.

Ao contrário dos tipos de dado altamente estruturados usados em análises, os dados não estruturados

tipicamente assumem a forma de descrições verbais abertas em notas de campo, de transcrições de gravações de áudio ou vídeo, de imagens de um tipo ou de outro, de extratos de texto de documentos e assim por diante (HAMMERSLEY; ATKINSON, 2007, p. 161).

Isso significa que as análises e a coleta de dados para etnografias digitais exigem que o pesquisador acompanhe os participantes do estudo por meio de vários espaços digitais (JAMES; BUSHER, 2009), associando ao aprendizado remoto, dependendo exclusivamente da coleta de dados digitais. O estudo, assim, pode adotar uma coleta de dados com diferentes recursos, fotografias, áudios, vídeos, textos, que, segundo Pera, Quinton e Baima (2021), são gerados pelos participantes e indicam ir além do representacional, oferecendo uma

capacidade transformadora para os participantes ao tornar as construções abstratas mais concretas.

Logo, a pesquisa ilustra que os métodos digitais podem dar voz e escuta a diferentes personagens que estariam distantes geograficamente. Para tanto, seguiu três etapas principais: busca, seleção e análise.

Na fase de busca, pesquisaram-se contribuições na *web* usando uma variedade de palavras-chave correspondentes aos termos utilizados na revisão sistemática de literatura, conforme Quadro 6

Quadro 6 – Busca na *web* – termos-chave

Tema
Profissionalidade e profissão do docente da educação básica
Identidade profissional do docente da educação básica
Competências do professor da educação básica

Fonte: A autora (2022).

Na fase de seleção, adotou-se uma postura seletiva, visando a proporcionar uma revisão crítica das práticas existentes no contexto de tais temas, como palestras *on-line*, rodas de conversa, visita interativa *on-line*, aulas *on-line*, doravante chamadas **FD**.

Na fase de análise, realizou-se uma combinação para a codificação interpretativa do conteúdo encontrado nessas falas, detectando as bases da etnografia digital contextual, sendo uma revisita para apresentação de serviços digitais (PAOLI; D'AURIA, 2021), em que comparações com outros métodos de pesquisa são oferecidas, com a pesquisadora observando o participante durante suas atividades, sem interferência, ou seja, as falas podem ser síncronas ou assíncronas, na tentativa de capturar categorias, modelos de trabalhos, notas explicativas, ressaltando as convergências e controvérsias de visões e valores dos interlocutores.

Essa relação, para Silva (2021), foi-se construindo porque o digital tem um discurso próprio, visível pela utilização de ferramentas digitais ou observação de contextos digitais, afirmativa que está de acordo com esta pesquisa pela intenção de entender a base multissituada, multimodal, necessária à pesquisa educacional atual.

### 5.2.2 Cenários multimodais para desenvolvimento profissional

Para Ribeiro (2021), muito das aulas presenciais foi apenas transposto ao ambiente virtual. É preciso entender melhor a questão do que a autora chama “plataformização da escola” e exaltar a questão do tempo educacional, pensando sobre “noções de espaço dissociadas da ideia de lugar [...] e que a medida do virtual é diferente da medida do presencial” (RIBEIRO, 2021, p. 10).

Nessa óptica, é importante refletir e pesquisar sobre o que a aprendizagem multimodal na educação significa, ou seja, ensinar conceitos usando vários modos, diferentes espaços, canais de informação ou qualquer ambiente que comunique significado de alguma forma, incluindo fotos, ilustrações, áudio, conversas, aulas, música etc. Esses espaços são experimentados de distintas maneiras, por cada um dos sentidos, criando uma experiência de aprendizado dinâmica.

Para entender o aprendizado multimodal, deve-se compreender os estilos de aprendizado, ou seja, grupos de diferentes maneiras pelas quais os indivíduos preferem aprender, lembrando que cada indivíduo tem uma preferência de aprendizagem única, que se enquadra em uma, algumas ou todas essas categorias. Muitas pessoas têm respostas diferentes e algumas podem querer escolher uma combinação delas, existindo alguns modelos diferentes para explicar os estilos de aprendizagem, a exemplo do *Visual, Auditory, Reading, Kinesthetic* (VARK), descrito por Fleming e Mills (1992). O acrônimo significa visual, auditivo, leitura/escrita, cinestésico e os autores, na década de 1990, sugeriram tais modalidades que pareciam refletir as experiências dos alunos e professores, ressaltando que as ações são multimodais, portanto não há limites rígidos e rápidos.

Trazer a base de VARK para o contexto contemporâneo é interessante por dar suporte para o entendimento de como os recursos digitais podem apoiar as práticas de formação de professores em um cenário não apenas presencial, conforme vê-se no Quadro 7.

Quadro 7 – VARK na contemporaneidade

<b>Visual</b>	<b>Auditivo</b>	<b>Leitura/escrita</b>	<b>Cinestésico</b>
Representação em imagens.	Preferência por informações que são “ouvidas ou faladas”.	Preferência por informações exibidas como palavras.	Preferência perceptiva relacionada ao uso da experiência e prática.
Dispositivos para representar o que poderia ter sido apresentado em palavras.	Aprende melhor com palestras, discussões em grupo, rádio, <i>e-mail</i> , usando telefones celulares, falando, bate-papo na <i>web</i> e conversando.	Enfatiza a entrada e a saída baseadas em texto.	Chave é a realidade ou a natureza concreta do exemplo.
<i>Design</i> .	Resolver as coisas falando primeiro, em vez de classificar suas ideias e depois falar.	Leitura e escrita em todas as suas formas.	Simulada ou real.
Símbolos significativos para o relacionamento entre diferentes coisas.	Necessidade de dizer por si mesmo e aprende dizendo – à sua maneira.	Raramente há um canal auditivo ou uma apresentação que use símbolos visuais.	Aprende com a experiência de fazer algo e valoriza o próprio histórico de experiências e menos as experiências dos outros.

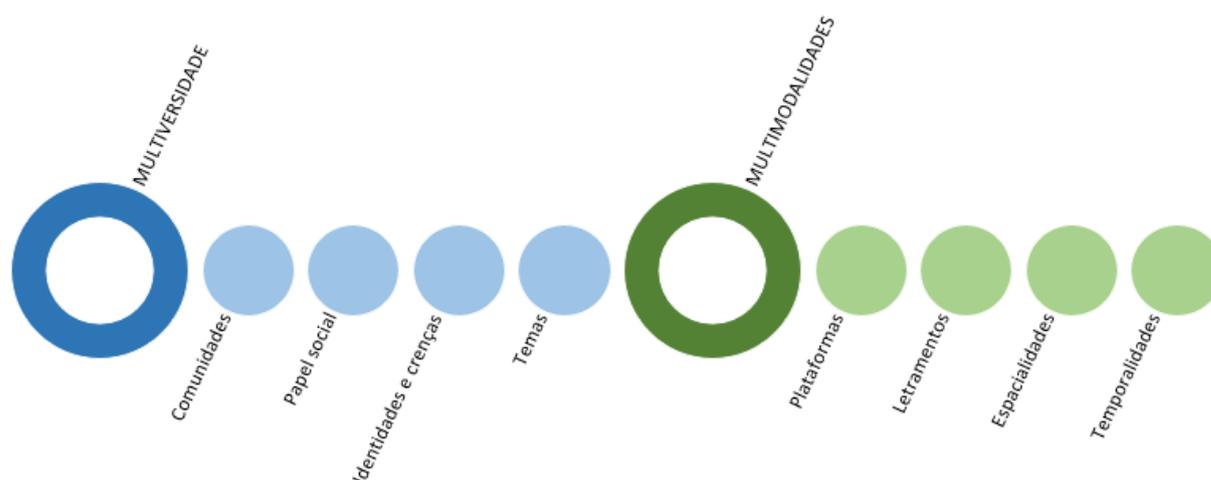
Fonte: A autora (2022).

Essas quatro bases ajudam, assim, a definir o que os diferentes ambientes de aprendizagem, presenciais e/ou *on-line*, devem ter como elementos apresentados em mais de um modo, fundamentando-se em um leque amplo de ferramentas tecnológicas e redes digitais, para personalizar e ajustar as estratégias de aprendizagem.

Conhecer os estilos de aprendizagem, afinal, é importante para entender como se processam as informações, discutindo como são criados de forma diferente. Devido aos múltiplos estilos de aprendizagem, é preciso encontrar estratégias criativas para incorporar variados cenários que apoiem essa aprendizagem multimodal, ampliando, assim, o leque de opções disponíveis para quem está aprendendo, permitindo que coconstrua seu aprendizado usando modos mais desafiadores, levando a experiências de aprendizagem mais profundas.

Nesse sentido, primeiramente lembra-se o conceito de educação personalizada, que, segundo Qushem *et al.* (2021), consiste na integração de tecnologias multimodais para adaptar as experiências de aprendizado dos indivíduos com base em suas preferências e necessidades, como vê-se na Figura 8.

Figura 8 – Educação personalizada



Fonte: A autora (2022).

Nessa perspectiva de multiversidades, pela compreensão do significado e da aplicabilidade dos professores em seus aspectos comunitários, no entendimento do seu papel social, bem como suas crenças e seus temas de interesse profissional, e de multimodalidades, para identificar o impacto que as tecnologias multimodais emergentes têm na educação personalizada, revisam-se implementações e aplicações recentes de sistemas (como inteligência artificial, aplicativos móveis, realidade aumentada/virtual), como plataformas, letramentos, espacialidades e temporalidades.

Identificar quais são os recursos favoráveis para uma oferta formativa de personalizada tem sido um tema de discussão e debate de longa data. Aqui, destaca-se a importância que as soluções tecnológicas de informação e comunicação podem desempenhar para fechar essa lacuna, visto a necessidade social de entender fontes de multiplataformas capazes de suportar cenários não presenciais.

Para enfrentar esse obstáculo, dentre tantas plataformas que viraram, pós-março de 2020, soluções para apoiar a prática do professor, nesta pesquisa aparta-se a estrutura integrada de análise de formação multimodal, sendo um esforço mais amplo de análise de experiências não presenciais de aprendizagem personalizadas e adaptáveis. Afinal,

na vida contemporânea, em que os escritos e falas se misturam com imagens estáticas (fotos, ilustrações, gráficos, infográficos) e em movimento (vídeos) e com sons (sonoplastias, músicas), a palavra

texto se estendeu a esses enunciados híbridos de “novo” tipo, de tal modo que hoje falamos também em textos orais e em textos multimodais, como as notícias televisivas e os vídeos de fãs no YouTube (ROJO, 2014, p.320).

Isso vem da cultura da convergência na relação entre três conceitos presentes na sociedade (GALLO; COELHO, 2012): a convergência dos meios de comunicação, a cultura participativa e a inteligência coletiva, trazendo uma investigação de como os elementos físicos e não físicos da internet podem ser, ou não, alicerces para a formação do professor.

Nesse sentido, a coleta de dados para a análise foi focada em duas correntes do digital: (i) plataformas digitais – se o espaço de aprendizagem digital foi implementado e aproveitado pela redefinição de papéis entre formadores e professores, permitindo formas de aprendizagem novas e mais profundas; (ii) observação digital – se o espaço de aprendizagem digital permite que se transcendam as fronteiras físicas e institucionais e se possa envolver em interações com a sociedade.

### **5.2.3 Observação de falas digitais**

Importa destacar que, nesta fase da pesquisa, o foco da discussão não estava tanto nas inovações e transformações digitais, mas na necessidade de compreender as possíveis perspectivas e resultados dessas mudanças e modificações para a aprendizagem e otimização das atuais e futuras práticas dos professores. Propôs-se incluir um protocolo de observação de uma gama de tecnologias e de interações, tendo como foco principal as temáticas envolvidas em debates sobre o contexto educacional.

A tecnologia digital agora faz parte da educação de maneiras que seriam difíceis de imaginar mesmo alguns anos atrás. Alunos e educadores têm acesso sem precedentes à informação e comunicações mediante uma variedade de dispositivos digitais portáteis e personalizados. As salas de aula e outros ambientes de aprendizagem estão repletos de recursos digitais e uma quantidade crescente de trabalho educacional é realizada em uma base “virtual”. Ainda, há consequências e os resultados dessas “digitalizações” educacionais tendem a ser mistos.

De fato, pode-se argumentar que as tecnologias digitais prometeram muito em termos de melhoria educacional e inovação ao longo dos últimos 30 anos, mas entregaram muito menos. Diante disso, faz sentido abordar a educação digital em termos problemáticos.

Optou-se por realizar um estudo do tipo interpretativo, buscando nas falas a compreensão em profundidade e peculiaridades do grupo de pessoas selecionadas para este trabalho, por entender que se torna possível entender como o professor se constitui como pessoa e como profissional, pois é “como se o professor fosse sua própria prática” (GOODSON, 2013, p. 68) e, por meio dela, construiu sua profissão. Dessa forma, escolheram-se como fonte de dados as falas de docentes, corroborando a ideia de que “o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor” (NÓVOA, 2000, p. 15), tendo em vista que a pesquisa por meio da escuta e das falas é considerada um método de investigação bastante fértil no campo da educação, como processo de produção de conhecimento no ensino e aprendizagem, na formação humana, no trabalho docente e demais campos da educação.

Ao analisar falas de diferentes pesquisadores, professores e educadores sobre a sua profissionalidade no cenário pós-março de 2020, considerando que o ser humano não se dá em “um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico” (MORIN, 2001, p. 15), é possível compreender que a pesquisa nessa perspectiva abrange todas as áreas do conhecimento e possui qualidade heurística (NÓVOA, 2012).

A partir dessa óptica, Ferrarotti (2014) correlaciona as áreas da psicologia, sociologia e antropologia, pois, ao narrar, se percebe que as histórias fazem parte de um sistema social e a história desse sistema está contida na história do sujeito, uma vez que

toda a narrativa de um acontecimento ou de uma vida é, por sua vez, um ato, a totalização sintética de experiências vividas e de uma interação social. Uma narrativa biográfica não é um relatório de acontecimentos, mas uma ação social pela qual um indivíduo retotaliza sinteticamente a sua vida (a biografia) e a interação social em curso (a entrevista), por meio de uma narrativa-interação (FERRAROTTI, 2014, p. 43-44).

Com uma perspectiva interdisciplinar, o destaque desta fase foi a observação das falas e das histórias de outros sujeitos, lugares, ações, políticas,

dentre outros elementos que aparecerão no decorrer de uma fala, sendo justificado “pelo fato de esse método valorizar uma compreensão que se desenrola sobretudo em relação a vivências e a experiências que tiveram lugar no decurso da sua história de vida” (FINGER, 2014, p. 116).

Nesse cenário, os contextos históricos vivenciados pelos professores, em período distintos, dizem muito sobre a figura do docente. Suas experiências de vida profissional e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que se é, do sentido do Eu. “De acordo com o ‘quanto’ investimos o nosso ‘eu’ no nosso ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente sociocultural, assim concebemos a nossa prática” (GOODSON, 2013, p. 71-72).

Goodson (2013) evidencia que o estilo de vida dos professores nos diferentes espaços que eles ocupam influencia a sua prática educativa e nenhuma história de vida é isolada, pois sempre tem presente um contexto e as relações construídas nesses contextos, uma vez que “os professores possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles mesmos no âmbito de suas tarefas cotidianas” (TARDIF, 2002, p. 228).

Na mesma linha de pensamento, Nóvoa (2000) destaca que as dimensões do processo formativo devem estar atreladas aos aspectos pessoal, profissional e à instituição do trabalho, ou seja, há de se considerar o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento permanente e contínuo, pois a formação se dá no contexto da prática, por meio das experiências e interações.

Segundo Abrahão (2003, p. 80),

ao trabalhar com metodologia e fontes dessa natureza o pesquisador conscientemente adota uma tradição em pesquisa que reconhece ser a realidade social multifacetária, socialmente construída por seres humanos que vivenciam a experiência de modo holístico e integrado, em que as pessoas estão em constante processo de autoconhecimento.

Nessa metodologia, o mais importante é a memória do narrador, que possibilitará ao pesquisador (re)construir elementos para uma compreensão melhor do estudo, pois é voltada para a subjetividade, “trabalhando antes com emoções e intuições do que com dados exatos e acabados” (ABRAHÃO, 2003, p. 80). Assim, nas falas em prol da formação, “aglutinam-se as experiências, as aprendizagens, o conhecimento, os processos, as temporalidades, o saber-

fazer, a tensão dialética, a consciência, a subjetividade e a identidade” (JOSSO, 2014).

Diante do exposto, se optou pela observação como técnica de coleta de dados, por permitir entender “longamente, com suas próprias palavras e com tempo para refletir” (BAUER; GASKELL, 2017, p. 73). Trata-se de uma técnica qualitativa com possibilidades múltiplas de explorar um assunto, categorizar e apresentar os dados.

Assim, esta fase da pesquisa foi organizada da seguinte forma:

- a) Observar e analisar 17 falas, aqui denominadas FD, contidas em diferentes modos de expressão em prol da formação do professor, sobre a sua profissionalidade e contexto social pós-março de 2020.
- b) Buscar falas a partir de vídeos, síncronos e/ou assíncronos, postados no YouTube, em língua portuguesa, selecionando-as a partir da relevância para temática da pesquisa, considerando os seguintes aspectos:
  - Pesquisadores cujos estudos têm intenso impacto na comunidade científica da área.
  - Temáticas com forte elo com as temáticas da técnica, tecnologia e ciência.

Assim sendo, foram analisadas as seguintes falas digitais, as quais, juntas, somavam 30.147 (em novembro de 2022) visualizações pela plataforma YouTube:

- a) FD1: Aula magna PPGEDU: desafios atuais para a formação de professores – Bernadete Gatti –2022<sup>5</sup>;
- b) FD2: Etnomatemática e educação em tempos de pandemia – Prof. Dr. Ubiratan D'Ambrosio – 2020<sup>6</sup>;
- c) FD3: Creativity Talks 06 – António Sampaio da Nóvoa – 2022<sup>7</sup>;
- d) FD4: Educação e pedagogia no Brasil – breve histórico e tensões epistemológicas – Selma Garrido Pimenta – 2022<sup>8</sup>;

---

<sup>5</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=HBIPTJ4CxFO&ab\\_channel=PPGEDUURI](https://www.youtube.com/watch?v=HBIPTJ4CxFO&ab_channel=PPGEDUURI).

<sup>6</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=qWHwqMK3VEs&ab\\_channel=SemanadaMatem%C3%A1tica](https://www.youtube.com/watch?v=qWHwqMK3VEs&ab_channel=SemanadaMatem%C3%A1tica).

<sup>7</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=T6tLGcrHLH4&ab\\_channel=CreativityTalks](https://www.youtube.com/watch?v=T6tLGcrHLH4&ab_channel=CreativityTalks).

<sup>8</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=MYSAoz1zt9o&ab\\_channel=PedagogiaIFPRCampusCuritiba](https://www.youtube.com/watch?v=MYSAoz1zt9o&ab_channel=PedagogiaIFPRCampusCuritiba).

- e) FD5: I Encontro dos Programas de Iniciação à Docência da UFDPAr – Joana Paulin Romanowski – 2020<sup>9</sup>;
- f) FD6: Identidade profissional e formação sócio-histórica: desafios dos anos 2020 – José Carlos Libâneo – 2022<sup>10</sup>;
- g) FD7: Os desafios da educação pós-pandemia – Danilo Olegário – 2022<sup>11</sup>;
- h) FD8: Práticas pedagógicas insurgentes – Profa. Vera Candau – 2021<sup>12</sup>;
- i) FD9: Trabalho docente e a pesquisa em educação: as contribuições da teoria de Maurice Tardif e colaboradores – Tradução de Denise Damasco – 2021<sup>13</sup>;
- j) FD10: Desafios curriculares para uma escola com futuro – Prof. Dr. José Carlos Morgado – 2021<sup>14</sup>;
- k) FD11: Transição digital nos ensinos básico e secundário – estratégias e práticas – João Filipe Matos – 2022<sup>15</sup>;
- l) FD12: Investigação sobre formação docente – Manuela Esteves – 2020<sup>16</sup>;
- m) FD13: Formação docente na perspectiva da práxis em contraposição às lógicas da BNCC – Kátia Curado – 2021<sup>17</sup>;
- n) FD14: 24º Congresso do SINESP – Repensando o currículo – Magali Aparecida Silvestre – 2021<sup>18</sup>;
- o) FD15: Live ANPEd 02/06: “Em defesa dos cursos de Pedagogia: lutas e perspectivas” – Andréia Militão – 2021<sup>19</sup>;

---

<sup>9</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=zx3ovzO79Kc&ab\\_channel=FranciscoCarpegianiM.Borges-UFDPAr](https://www.youtube.com/watch?v=zx3ovzO79Kc&ab_channel=FranciscoCarpegianiM.Borges-UFDPAr).

<sup>10</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=QXtSf8KFA\\_0&ab\\_channel=PedagogiaUVA](https://www.youtube.com/watch?v=QXtSf8KFA_0&ab_channel=PedagogiaUVA).

<sup>11</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=DHKV-CS9GDM&ab\\_channel=DesignInstrucional](https://www.youtube.com/watch?v=DHKV-CS9GDM&ab_channel=DesignInstrucional).

<sup>12</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=UbdTOCEUIPc&ab\\_channel=RECIDADEFURG](https://www.youtube.com/watch?v=UbdTOCEUIPc&ab_channel=RECIDADEFURG).

<sup>13</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bj0SmfujxDs>.

<sup>14</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=67i1uEbAP\\_Q](https://www.youtube.com/watch?v=67i1uEbAP_Q).

<sup>15</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RYINd7dHc7A>.

<sup>16</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=P5wybM6Vdwl&t=1186s>.

<sup>17</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=GNANR1m\\_2Ac](https://www.youtube.com/watch?v=GNANR1m_2Ac).

<sup>18</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rB4cf7uOptc>.

<sup>19</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=q7xZIS1P1x0>.

p) FD16: Educação e tecnologia: ontem, hoje e amanhã – José Valente – 2021<sup>20</sup>;

q) FD17: A evolução na administração pública – Luana Wunsch – 2022<sup>21</sup>.

Destaca-se que foram consideradas as falas postadas a partir de março de 2020.

Para construção da observação, foram produzidos roteiros que contemplaram informações relevantes e significativas para coletar os dados acerca das bases que podem apoiar o desenvolvimento da profissionalidade do docente da educação básica, doravante chamadas BPD, no cenário posto, conforme Quadro 8.

Quadro 8 – Exemplo de BPD

FD1:					
BPD a ser consideradas	Duração:			Data de envio:	
	Tempo	Observações			Possíveis questões
		Ciência	Técnica	Tecnologia	
BPD1 –					
BPD2 –					
BPD3 –					
BPD4 –					
BPD5 –					
BPD6 –					
BPD7 –					
BPD8 –					
BPD9 –					

Fonte: A autora (2022).

Nesse tipo de técnica, é possível fazer inúmeras descobertas, descrever processos, compreender conceitos, práticas e fazer prospectivas. Assim, não são monólogos ditos perante um observador reduzido à tarefa de suporte humano de um gravador, é completa, um sistema de papéis, de expectativas, de injunções de normas e de valores implícitos (FERRAROTTI, 2014).

Acontecendo vários encontros, a escuta permite a instauração de análise estruturada (FERRAROTTI, 2014), que proporcionará compreender os contextos vividos, no passado e no presente. Ainda, ao narrar sua perspectiva, o sujeito constitui e ressignifica sua identidade, por meio de um processo de reflexão (ABRAHÃO, 2003).

<sup>20</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ifX7xXKxCD0>

<sup>21</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=2txrTQxLv3c&ab\\_channel=ESGPPJSUNINTER](https://www.youtube.com/watch?v=2txrTQxLv3c&ab_channel=ESGPPJSUNINTER).

Compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida. Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagem, um sem-fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação (MOITA, 2013, p. 114-115).

Em continuidade, para análise de dados, buscou-se procurar sentido e compreensão no que foi coletado. No

processo de ler e reler, as técnicas tradicionais empregadas, em geral como lápis ou outros recursos simples (canetas que realcem o texto), incluem: marcar e realçar, acrescentando notas e comentários ao texto, cortar e colar, identificação da concordância no contexto de certas palavras, forma ou representação gráfica dos assuntos, fichas de anotações ou fichários de notas, e finalmente análise temática. Ao ler as transcrições, são lembrados aspectos da entrevista que vão além das palavras e o pesquisador quase que revive a entrevista. Esta é uma parte essencial do processo e é por isso que é muito difícil analisar entrevistas feitas por outras pessoas (BAUER; GASKELL, 2017, p. 85).

Portanto, para organização e análise de conteúdo, recorreu-se ao método traçado por Bardin (2011), que tem uma proposta bastante robusta e completa para tal, contemplando todos os aspectos necessários para chegar a um relatório final satisfatório. Sua proposta “oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem” (BARDIN, 2011, p. 15), produzindo certa harmonia necessária entre os polos.

Define-se análise de conteúdo como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48).

Dessa forma, tem-se uma diversidade de formas que podem ser adaptadas a campos distintos. Para este trabalho de pesquisa, optou-se por seguir os três passos sugeridos pela autora para a organização da análise, a saber:

- a) Pré-análise: organização dos materiais e documentos que compõem o *corpus*.
- b) Exploração de materiais: codificação e categorização.
- c) Tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Após essa etapa, partiu-se para a codificação, que é “o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo” (BARDIN, 2011, p. 133).

A codificação foi fundamental para realizar a categorização e, conseqüentemente, transformar os códigos em descrições, embasadas na literatura utilizada durante a pesquisa.

Finalizada essa fase de construção do percurso metodológico, organizou-se o protocolo para a entrevista de profundidade.

## 6 PROFISSIONALIDADE DO DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA: REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

Revisitar o tema da identidade em pesquisas científicas já realizadas nesse campo possibilitou identificar o que vem sendo discutido no século XXI e, com isso, delinear melhor os caminhos de desenvolvimento da pesquisa.

Para construção deste capítulo, foi realizado um estudo, por meio de levantamento bibliográfico na BDTD, de pesquisas publicadas em três períodos: entre 2000 e 2010, entre 2011 e 2019 e após 2020, quando se instalou a pandemia. A busca de deu com os termos “profissionalidade do docente da educação básica” e “pandemia”.

Após excluir as duplicações, realizou-se a leitura dos títulos e resumos para refinamento da pesquisa, tendo como critérios de exclusão: (i) estudos com foco na formação inicial de docentes; (ii) estudos com foco na educação básica; (iii) estudos que não possuem divulgação autorizada.

As teses e dissertações foram devidamente classificadas e organizadas numa perspectiva de revisão da literatura, ou seja, a construção de um quadro para visualização integral e com facilidade de busca e leitura. Nessa abordagem sistêmica, os materiais coletados foram analisados a partir da leitura dos resumos e, quando necessário, das introduções, considerando as características de produção e especificidades de enfoque do objeto de estudo. Após organizados, os trabalhos foram analisados e compilados e, em seguida, organizou-se uma revisão teórica dos autores mais citados, utilizando publicações deles dentro de cada período.

O Quadro 9 apresenta os estudos selecionados, referentes ao período de 2000 a 2010.

Quadro 9 – Profissionalidade docente – 2000-2010

<b>Autor (ano)</b>	<b>Título da pesquisa</b>	<b>Instituição de ensino</b>	<b>Tipo</b>
Lúcia Schneider Hardt (2004)	Os fios que tecem a docência	UFRGS	Tese
Lúcia dos Reis Costa e Silva (2004)	Identidade profissional docente: as representações sociais dos alunos da Faculdade de Educação da UFG	UFG	Dissertação
Maura Maria Morita Vasconcellos (2005)	Desafios da formação do docente universitário	Unicamp	Tese

Zoraya Maria de Oliveira Marques (2006)	Como se chega ou como nos tornamos docentes	UFRN	Tese
Fernanda de Lourdes de Freitas (2006)	A constituição da identidade docente: discutindo a prática no processo de formação	Unicamp	Dissertação
Maria Valéria Lisboa Abreu Lima (2006)	Identidade docente de profissionais liberais que atuam na educação	UEPG	Dissertação
Nilzete Teixeira Maçaneiro (2006)	O professor e sua profissionalidade docente: investigando os sentidos possíveis.	Univali	Dissertação
Vera Lúcia Bazzo (2007)	Constituição da profissionalidade docente na educação: desafios e possibilidades	UFRGS	Tese
Maria de Fátima Pinheiro Carrilho (2007)	Tornar-se professor formador pela experiência formadora: vivências e escritas de si	UFRN	Tese
Maria Aparecida de Souza Silva (2007)	Processos constitutivos da formação docente: um estudo de diferentes dimensões da formação do professor	PUC Minas	Dissertação
Marcelo Silva da Silva (2009)	Alice vai à universidade! trajetórias, saberes e intuições na formação da profissionalidade	Unisinos	Tese
Adriana dos Santos Carvalho Caparroz (2009)	Educação a distância: um olhar sobre a profissionalidade docente na educação online	UCDB	Dissertação
Vera Lucia Batista (2009)	Por entrelinhas na escrita de memoriais de formação: aproximações e distanciamentos	Unicamp	Dissertação
Rita de Cassia Rodrigues Bianco (2009)	Profissionalidade docente em projetos de cursos de Pedagogia de universidades do estado de Goiás	UFG	Dissertação
Liandra Pereira (2010)	Percurso de profissionalização docente: trajetória e renovação na prática pedagógica	PUCPR	Tese
Shirley Dourado Rebêlo Saraiva (2010)	Narrativas sobre prática pedagógica e desenvolvimento profissional: administradores-professores como protagonistas	UFPI	Dissertação

Fonte: A autora (2022).

A seguir, apresentam-se os resumos sintetizados, para que se possa ter uma visão ampla e rica desses estudos.

Na tese *Os fios que tecem a docência*, Hardt (2004) apresenta o resultado de uma investigação que teve por objeto o estudo sobre a docência. A pesquisa visou a colaborar com um movimento nacional que vinha discutindo a questão da formação do professor. Os dados coletados para o estudo foram extraídos da análise de documentos, entrevistas e observação da sala de aula.

O cenário da docência em termos históricos foi brevemente abordado e, então, inserida uma reflexão mais detalhada, considerando quatro dimensões sobre a prática docente: a dimensão óptica, a dimensão da imagem pública da

profissão, a normativa e a dimensão sobre as expectativas em relação à educação continuada. Inspirada em uma perspectiva foucaultiana, a reflexão teve como propósito assegurar um movimento constante de reflexão sobre os processos de fabricação e captura do sujeito no contexto acadêmico, que tende a ajustar o perfil do docente às políticas institucionais (HARDT, 2004).

A pesquisa aponta os atravessamentos de discursos, as diferenças entre os discursos oficiais e todos os demais, demonstrando que, em uma instituição educacional, sempre estão presentes vários discursos que acabam sendo controlados, selecionados e distribuídos conforme determinados interesses e necessidades. A docência, na instituição em questão, desdobra-se em alguns estilos, definidos pela pesquisadora como: docente-intelectual, docente-educador, docente-técnico e docente-militante. Na análise desses estilos, percebe-se que o “institucional”, em muitas situações, tem mais relação com movimentos de regulação e obediência do que efetivamente com uma vontade de identidade (HARDT, 2004).

A pesquisa destaca uma possível relação entre a docência e a estética, que implica a capacidade de jogar com a verdade de outro jeito, exatamente por não querer ficar alheio à construção dessa realidade em um cenário institucional. Ficar alheio a esse processo é tão perigoso quanto desejar prescrevê-lo compulsivamente. *Os fios que tecem a docência*, por meio de um estudo de caso, deseja contribuir com a reflexão a respeito da formação do professor, demonstrando como tal tema não se reduz ao pedagógico, mas está imbricado em toda a configuração institucional que abriga o docente. Olhar para essa paisagem maior implica estar disposto a dar outro lugar para o docente, reencantar esses sujeitos para que possam coletivamente mobilizar-se para a busca de um compromisso novo com a sociedade no que diz respeito à educação (HARDT, 2004).

Nesse mesmo ano, Silva (2004), em sua dissertação *Identidade profissional docente: as representações sociais dos alunos da Faculdade de Educação da UFG*, busca compreender a concepção que os estudantes do curso de Pedagogia tinham sobre a identidade profissional docente, numa abordagem de compreensão do problema proposto pela teoria das representações sociais no formato de estudo de caso, motivada pela importância que a classe dos professores adquiriu no momento histórico vivido pela reforma educacional

proposta no Brasil a partir da década de 1990. Nesse período, as políticas públicas estavam voltadas para um projeto neoliberal de formação docente e propunham que os professores fossem colaboradores na realização de uma proposta educacional direcionada para os interesses do mercado e da lucratividade.

Busca identificar que aspectos da identidade docente, em cada período histórico, foram representados pela sociedade brasileira até aquele momento (2004), compreendendo que saberes e papéis a sociedade brasileira pediu, delegou e gestou para o ser professor em cada momento histórico. A pesquisa revela que, para os estudantes pesquisados, ser professor é uma atividade que tem o papel de mediação para a distribuição do conhecimento produzido pela sociedade e os que a exercem devem possuir saberes técnico-pedagógicos, dominar o conteúdo ministrado e investir num processo afetivo-relacional para levar os sujeitos aprendentes a construir conhecimento e se constituir como cidadãos (SILVA, 2004).

Em 2005, Vasconcellos defendeu a tese *Desafios da formação do docente universitário*, um trabalho com foco na docência, especialmente aquela exercida por docentes formados em áreas não pedagógicas, com a problemática: que desafios e dificuldades podem ser identificados nos processos de formação do professor universitário e que possibilidades podem ser vislumbradas na busca de aprimoramento dessa formação?

Os objetivos do estudo foram: coletar informações que pudessem contribuir com subsídios para o trabalho dos docentes formadores de professores; conhecer pontos de vista de docentes sobre sua própria formação na pós-graduação e sobre sua atuação no ensino; identificar desafios e dificuldades a ser superados; e refletir sobre possibilidades no aprimoramento dessa formação (VASCONCELLOS, 2005).

Num estudo exploratório descritivo, consultou docentes doutores da Universidade Estadual de Londrina, atuantes nos cursos de bacharelado, a respeito de questões pertinentes à formação docente. Com apoio na discussão e análise dos aspectos relevantes encontrados nos dados coletados, confirma a consideração inicial de que a formação do docente universitário é um processo em construção que requer ainda muito investimento e que até o momento tem

relegado a um segundo plano os saberes mais relacionados com o ensino ou com a docência propriamente dita (VASCONCELLOS, 2005).

O estudo evidencia a necessidade de resgate da dimensão teleológica da educação e, após reflexões sobre desafios e dificuldades da formação do docente universitário, opta por enfatizar a mediação da dimensão ética na busca de caminhos possíveis de aprimoramento dessa formação (VASCONCELLOS, 2005).

Marques (2006) contribui com a tese *Como se chega ou como nos tornamos docentes*, um trabalho realizado numa abordagem (auto)biográfica que estudou a existência do ensino vivencial, pautado na vivência e no campo (auto)formativo como um suporte teórico-metodológico presente nas salas de aulas, sendo três as suas questões norteadoras: qual é o percurso de (auto)formação trilhado por docentes; o que é, para esses sujeitos; e o que entendem por ensino vivencial segundo as suas narrativas.

O trabalho foi aportado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, traz um estudo sobre profissionalização e formação docente e destaca as práticas de ensino exercidas pela pesquisadora e sujeitos envolvidos na investigação-formação, a partir de oito narrativas tópicas, uma observação participante e sete laboratórios ou encontros paralelos de formação experienciados com professores licenciados que atuam nas diferentes instituições, públicas e privadas, localizadas na cidade de Natal (RN). A tese situa, desse modo, o ensino vivencial na pauta de alternativas metodológicas viáveis e concretas dentre a problemática da (auto)formação enfrentada pelos professores (MARQUES, 2006).

Na dissertação *A constituição da identidade docente: discutindo a prática no processo de formação*, Freitas (2006) traça um percurso metodológico utilizando a história de vida de duas alunas em processo de formação no quarto semestre do curso de Pedagogia de uma universidade pública, tendo como objetivo: relatar e compreender como se constitui a identidade docente em processo de formação, destacando a prática como elemento formador e diferenciador das trajetórias de identidade.

Traz a discussão da formação de professores, considerando que o estudo da constituição da identidade possibilita a formação de um profissional que pode ler e interpretar a realidade de uma melhor forma, pois, mediante estudos dessa

categoria, se perceberam as nuances envolvidas no processo de constituição da identidade docente, que contempla determinantes culturais, econômicos, afetivos, entre outros, possibilitando a interferência nessa realidade de uma maneira comprometida e consciente, buscando melhorias para sua profissão, para seu lugar de atuação, para a escola e para os principais envolvidos com sua atuação, os estudantes (FREITAS, 2006).

Com o objetivo de identificar, descrever e analisar as representações de professores universitários que atuam em bacharelados sobre o processo de ensino-aprendizagem, buscando compreender elementos do processo de constituição da identidade docente desses professores, Lima defendeu sua tese *Identidade docente de profissionais liberais que atuam na educação superior em 2006*.

O estudo parte de reflexões sobre a docência na atualidade, questionando a prática pedagógica e sua formação profissional do docente, sua identidade e a construção de sua profissionalidade, se sustentando na teoria das representações sociais, como meio de acesso à identidade docente. Na pesquisa, analisam-se dados de três professores de diferentes áreas, utilizando a técnica da entrevista recorrente como recurso metodológico, numa perspectiva interpretativa das representações dos sujeitos para o cumprimento dos objetivos propostos (LIMA, 2006).

As representações sobre o processo de ensino-aprendizagem foram analisadas a partir de uma matriz de verbalizações, pela qual se organizaram dados referentes à trajetória, trabalho e ação docentes, prática pedagógica cotidiana, significado da docência na vida pessoal e profissional dos professores e relação da educação com a sociedade (LIMA, 2006).

A partir do estudo das representações, constatou-se que os três professores “aprenderam” a ser professores na situação concreta da docência, por meio de situações partilhadas com seus pares, na relação com o outro, principalmente no contato cotidiano com os estudantes, mediante o contexto de seus trajetos, histórias pessoais e forças sociais. Ao longo de seus percursos profissionais, esses professores constroem, desconstroem e recompõem características docentes na busca de sentidos para a experiência de “ser professor”, identificando-se com a docência no sentido de se sentirem

professores e construindo uma identidade docente que os torna comprometidos com o aluno e com a atividade que realizam (LIMA, 2006).

Não se trata de uma identidade docente “ideal”, conformada por todas as prerrogativas didático-pedagógicas, tampouco a presença de uma identidade homogênea ou única para os três docentes. Os dados obtidos evidenciaram que os três sujeitos pesquisados definiram a sua autoimagem profissional, configurando contornos de uma identidade docente possível dentre os muitos papéis sociais que eles desempenham, peculiar a cada um deles, que, além de conformar a sua autoimagem profissional e emoldurar aspectos relevantes da prática pedagógica, os gratifica, identifica e aproxima da atividade docente que exercem (LIMA, 2006).

No mesmo ano, Maçaneiro (2006) apresentou sua dissertação de mestrado *O professor e sua profissionalidade docente: investigando os sentidos possíveis*, que buscou investigar e analisar os sentidos possíveis atribuídos por dez professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Balneário Camboriú ao processo de constituição da profissionalidade docente, pelas suas trajetórias de formação profissional.

Por meio de entrevista semiestruturada e análise das narrativas das entrevistadas, compreende a forma como as professoras percebem os seus processos de desenvolvimento pessoal e profissional, apontando para uma determinada concepção que têm do papel do professor na construção da sociedade e para a necessidade de participar ativamente do processo de reflexão e produção dos saberes da docência (MAÇANEIRO, 2006).

Bazzo (2007), em sua tese de doutorado, intitulada *Constituição da profissionalidade docente: desafios e possibilidades*, traz o tema situado no campo da Pedagogia, investigando a constituição da profissionalidade docente entre professores, neste caso, professores da Universidade Federal de Santa Catarina, tendo como objetivos: compreender que significado tal conceito adquire entre eles; identificar os fatores que interferem em seu desenvolvimento; e avaliar de que forma processos intencionais e institucionalmente organizados de formação pedagógica podem colaborar para sua construção e permanente crescimento. Trata, pois, da formação dos professores para o exercício da docência na universidade pública brasileira.

Para contextualizar historicamente o tema, faz um breve estudo sobre a educação no Brasil ao longo do tempo, destacando em cada contexto específico as preocupações com a melhoria do ensino e com a consequente intervenção de seus professores nesses processos. Analisa alguns aspectos e pressupostos que sustentaram experiências de formação pedagógica na universidade investigada, identificando criticamente fatores positivos para a constituição de uma profissionalidade docente capaz de dar conta dos desafios colocados para a educação (BAZZO, 2007).

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com características de estudo de caso, tendo como sujeitos 18 professores de diferentes áreas, nove dos quais com mais de dez anos de exercício, coordenadores ou ex-coordenadores de cursos de graduação, a quem chamou seniores, além de nove professores recém-contratados, a quem se chamou ingressantes, todos professores efetivos, sendo 17 doutores e 17 em regime de dedicação exclusiva. Seus depoimentos foram colhidos por meio de entrevistas semiestruturadas, gravadas e transcritas posteriormente. Para dar tratamento aos dados, foram utilizadas a análise do discurso e a metodologia da análise de conteúdo (BAZZO, 2007).

Como resultados, destaca uma melhor compreensão dos fatores que interferem na constituição da profissionalidade docente e a reunião de elementos orientadores para a organização de processos de formação pedagógica que contribuíram para o seu desenvolvimento no sentido de provocar as mudanças demandadas pelo contexto do ensino universitário (BAZZO, 2007)

*Tornar-se professor formador pela experiência formadora: vivências e escritas de si* é o título da tese de doutorado de Carrilho (2007). A tese tomou como objeto de estudo a trajetória de formação de um grupo de professores formadores, que contaram como se tornaram orientadores de memoriais de formação. O objetivo central era descrever como os participantes conceberam o caminho percorrido e a sua situação de formação.

Participaram da pesquisa 32 professores formadores, correspondendo a 78% do quadro docente da instituição. As fontes de pesquisa compreenderam oito histórias de vida, 32 fichas de contextualização dos participantes, documentos oficiais e entrevistas com consultoras de um projeto. A análise das falas dos participantes revelou que, para a maioria dos formadores, a função de

orientador dos memoriais exige, além do aprofundamento dos saberes docentes adquiridos, outros saberes, inclusive sensibilidade e intuição (CARRILHO, 2007).

O resultado coloca em evidência que a formação do professor formador percorre, simultaneamente, dois caminhos: o primeiro é o da experiência vivenciada com seus orientandos e colegas na prática cotidiana, a qual vai se aprimorando ao longo dos anos; o segundo é o caminho de retorno à universidade, em que o professor formador dará continuidade aos seus estudos pós-graduados. Assim, admite-se que o saber ser orientador se faz no cruzamento dessas duas ordens de saberes no exercício da orientação dos memoriais, com repercussões positivas para a constituição de sua nova identidade como professor formador (CARRILHO, 2007).

Conclui que, em sua trajetória, os professores formadores articulam o campo da experiência prática e o campo teórico-metodológico, mas essa articulação implica um novo vínculo com a sua própria humanidade, o que lhes permite dar um novo sentido às aprendizagens, habilidades para apoiar o aluno na descoberta de si mesmo e, nesse processo, descobrir o que constitui a sua identidade de professores formadores e orientadores (CARRILHO, 2007).

Também em 2007, Silva apresentou sua dissertação de mestrado *Processos constitutivos da formação docente: um estudo de diferentes dimensões da formação do professor*, destacando que, em algumas áreas do conhecimento, a docência é constituída, majoritariamente, por professores não habilitados, inicialmente, para a docência. Traz como objetivo do estudo: investigar os processos formativos de professores que não passaram por uma formação inicial para a docência e com diferentes tempos de experiências no exercício docente, além de experiência na profissão de administradores.

Partindo do pressuposto de que a formação docente não se limita à formação acadêmica especificamente pedagógica, foi delimitado o problema de pesquisa: como ocorreram/ocorrem os processos formativos dos professores “não habilitados” para a docência, vivenciados em suas trajetórias pessoais e profissionais? (SILVA, 2007).

Ao longo da pesquisa, apresentam-se as percepções dos professores acerca das influências dos fatores profissionais, institucionais, familiares e escolares na sua formação e prática docente, por meio de um estudo das trajetórias pessoais, escolares e profissionais de nove professores bacharéis que

atuam no curso de Administração de uma instituição privada do Vale do Aço, interior de Minas Gerais (SILVA, 2007).

Tendo em mente a expansão de propostas de educação a distância que apontam para a emergência de se atentar para os diferentes ambientes de trabalho onde os professores estão inseridos, Caparroz (2009) defende sua dissertação de mestrado *Educação a distância: um olhar sobre a profissionalidade docente na educação online*, em que se propôs a analisar a profissionalidade docente na educação *on-line*.

Seu estudo teve como objetivos: investigar os processos de formação dos professores da educação *on-line*; descrever e interpretar como o professor trabalha na educação *on-line*, sua visão quanto a esse trabalho e suas inter-relações; e investigar indícios de controle externo e sua influência no trabalho do professor. Os resultados apontam que o modelo de educação *on-line* adotado pela instituição investigada mantém a integridade do fazer docente, apesar das interferências externas e controle sobre a sala de aula *on-line* (CAPARROZ, 2009).

Os professores confirmaram a existência de programas de formação continuada que se configuram como um espaço de trocas entre os docentes e momentos de reflexão sobre a prática em sala de aula; mesmo assim, houve sugestões de que esses cursos sejam mais efetivos, atendendo aos professores em suas necessidades específicas. Também demonstraram uma visão positiva quanto ao ambiente de trabalho na instituição investigada, existindo aspectos ideológicos e políticos que precisam ser discutidos, tanto quanto aspectos práticos, como a relação entre número de alunos e carga horária remunerada. A pesquisa possibilitou compreender que a modalidade adotada em um curso (seja ela presencial ou *on-line*) é apenas um dos aspectos em uma gama de relações que se estabelecem, capazes de tensionar a proposta de ensino para o lucro, prejuízo ou uma educação libertadora de emancipação de alunos e professores (CAPARROZ, 2009).

Nesse mesmo período, Batista (2009) analisou, em sua dissertação de mestrado *Por entrelinhas na escrita de memoriais de formação: aproximações e distanciamentos*, as táticas encontradas por um grupo de professoras e as múltiplas interlocuções que as constituíram como profissionais da educação. Com o estudo, buscou compreender de que modo as professoras organizaram

a escrita de suas memórias diante das condições implicadas na produção desses escritos, que no curso especificado constituíram um dos pré-requisitos para obtenção da titulação na graduação.

Tendo como aporte teórico os pressupostos da história cultural e estudos que se pautaram nas formulações elaboradas por Bakhtin sobre os processos dialógicos que constituem a linguagem, destacaram-se, nos textos analisados, as marcas enunciativas que revelavam os limites e as possibilidades da escrita autobiográfica como prática formativa que teve como foco a análise e a problematização do saber produzido na experiência vivida. A análise realizada trouxe indícios de que a escrita memorialística, ao mesmo tempo que proporciona a reflexão sobre os modos como os sujeitos se constituem como pessoas e como profissionais, condensa na sua materialidade marcas dos contextos que envolveram as condições de sua produção: uma escrita com finalidade avaliativa e com vistas à certificação (BATISTA, 2009).

Del Bianco (2009) analisa projetos de cursos de Pedagogia de instituições universitárias públicas e privadas do estado de Goiás, em sua dissertação de mestrado *Profissionalidade docente em projetos de cursos de Pedagogia de universidades do estado de Goiás*. Seu estudo contemplou o contexto histórico, político e social e as características dos projetos de cada curso, da educação brasileira a partir do fim dos anos 1970 até a data de sua pesquisa.

Considerando que a legislação educacional e a direção política de cada instituição constituem elementos fundantes para o dimensionamento dos projetos e, também, para a constituição e o entendimento das características históricas e materiais que permeiam a profissão docente, conclui que a profissionalidade docente apresenta-se na contradição histórica e temporal, ora como política e ética, ora focada no pragmatismo, porém exigindo constantes confrontos e revisões em face do devir histórico presente no campo educacional (DEL BIANCO, 2009).

Silva (2009), na sua tese de doutorado *Alice vai à universidade! Docentes e docência universitária: trajetórias, saberes e intuições na formação da profissionalidade*, apresenta um estudo realizado no campo da docência universitária, explorando as fronteiras e os inter cruzamentos entre a razão e a emoção, o vivido e o observado, o teórico e a prática; os saberes profissionais e a intuição docente. Por meio da pesquisa, buscou responder como os docentes

universitários constituem seus saberes profissionais e como utilizam a intuição em seu saber-fazer cotidiano.

*Narrativas sobre prática pedagógica e desenvolvimento profissional: administradores-professores como protagonistas* é o tema da dissertação de mestrado de Saraiva, defendida em 2010, um trabalho que observou como ocorre o desenvolvimento profissional do administrador-professor, considerando seu processo de formação e sua vivência da prática pedagógica. Para tanto, se fez necessário investigar sua formação inicial e continuada, enfatizando a discussão sobre a trajetória do desenvolvimento profissional na docência universitária, visto que vislumbra analisar como o bacharel-professor vai consolidando o desenvolvimento de sua profissionalidade na sua vivência da prática pedagógica.

Figuram como sujeitos cinco professores, isto é, o conjunto dos professores que integravam o corpo docente do curso. Após a análise dos dados, se levantou a necessidade de uma formação específica para o administrador-professor no exercício de sua atividade docente, a partir de investimentos em sua formação continuada. O estudo evidencia a necessidade de articulação entre a vivência prática do administrador e o exercício da atividade docente, uma vez que as diferentes experiências vividas no cotidiano em sala de aula revelaram que os professores vislumbavam a possibilidade de construção de práticas transformadoras permeadas por práticas transdisciplinares (SARAIVA, 2010).

Ficou concluído que era necessário implementar outras práticas que pudessem suplantar as tradicionais em busca de transformar o ensino de administração, o que seria possível com a formação continuada na perspectiva de ação-reflexão-ação (SARAIVA, 2010).

Analisar a construção do processo de reflexão, intervenção e ação desenvolvido num grupo de formação continuada de professores, tendo por referência a experiência de um programa de profissionalização docente desenvolvido por uma universidade comunitária do Norte de Santa Catarina, foi o objetivo da tese de doutorado defendida por Pereira (2010), *Percursos de profissionalização docente: trajetória e renovação na prática pedagógica*.

O estudo teve como problemática: qual significado assumiu a oferta de programas de profissionalização docente continuada no percurso de formação

de professores na universidade, em especial no que se refere ao processo de mudança, reelaboração ou manutenção da prática pedagógica desenvolvida por eles? Nessa direção, a pesquisa situou aspectos históricos na construção da profissão docente, a multiplicidade dos elementos que confluem para a edificação da profissão e a identidade dos professores. Atinente à temática em estudo, fez-se menção também aos processos de formação de professores, sua caracterização e as influências paradigmáticas que recebem. Foram contempladas ainda as condições de trabalho, a atuação dos professores na atualidade e a prática pedagógica na universidade (PEREIRA, 2010).

Sustentado numa abordagem qualitativa, o estudo utilizou a concepção da pesquisa-ação, envolvendo a elaboração de diários de bordo dos encontros, realização de pesquisa documental e aplicação de entrevistas episódicas a 16 professores que acompanharam as diferentes etapas do programa de profissionalização docente. Indica que, na percepção dos professores envolvidos no processo de formação continuada, foram muitas as contribuições trazidas pelo programa de profissionalização, favorecendo reflexões, leituras, partilha de experiências e apropriação de saberes pedagógicos sobre as práticas desenvolvidas. Após o processo vivenciado, afirmaram que o grupo que participou do programa constituiu uma identidade diferenciada, sendo mais integrado e aberto ao trabalho conjunto. Com base nos estudos e nas discussões desencadeadas, propostas e investimentos para renovações da prática pedagógica aconteceram e foram trazidos para análise do grupo (PEREIRA, 2010).

Pode-se argumentar que o percurso de formação continuada oportunizado aos professores trouxe evoluções à dimensão profissional e pessoal e, embora não figure como único elemento, agregou muito para o desenvolvimento profissional dos docentes. A pesquisa confirma a importância da oferta de programas de formação continuada, elaborados e gestados pelas instituições, convergentes às necessidades e expectativas dos professores e alinhados ao projeto educativo (PEREIRA, 2010).

Analisando essas teses e dissertações, foi possível desvelar os autores mais citados nos trabalhos defendidos nesse período. Nesse sentido, buscou-se compilar o pensamento deles contextualizado no momento histórico.

O termo “profissionalidade” docente surgiu nas pesquisas sobre professores a partir dos anos 1990 (AMBROSETTI; ALMEIDA, 2009) e, a partir disso, geraram-se vários conceitos, causando dissenso entre autores no que diz respeito ao termo, uma vez que alguns consideram sinônimos os termos: profissionalidade, profissionalização e identidade profissional.

O Quadro 10, por sua vez, mostra a revisão realizada a partir das publicações de 2011 a 2019 na BDTD.

Quadro 10 – Profissionalidade docente – 2011-2019

<b>Autor (ano)</b>	<b>Título da pesquisa</b>	<b>Instituição de ensino</b>	<b>Tipo</b>
Rubens Antonio Gurgel Vieira (2013)	Identities docentes no ensino de Educação Física: um recorte da cidade de Sorocaba	USP	Dissertação
Renato Romano Aleme (2013)	O processo de constituição da carreira docente de enfermeiros-professores: identidade, trajetórias e estratégias adotadas para atuação na docência	PUC Minas	Dissertação
Ricardo Siewerdt (2013)	Educação profissional tecnológica: reflexões sobre profissão docente nos cursos de tecnologia	FURB	Dissertação
Joimara Lima Santos (2014)	Narrativas de professores do curso de Biblioteconomia: reflexões sobre a docência	UFPI	Dissertação
Renata Cristina da Cunha (2014)	Narrativas autobiográficas de professores iniciantes: trajetórias formativas de docentes do curso de Letras-Ingês	UFSCar	Tese
Maria Carolina Silva Castro Oliveira (2015)	Trabalho docente: reflexões sobre a constituição de professores	Univás	Dissertação
Sidclay Ferreira Maia (2015)	Aprendizagens docentes: narrativas de professoras de Língua Inglesa	UFPI	Tese
Isabela Wippich Jorge Nocetti (2015)	Desafios da docência no ensino: o caso do curso de Publicidade e Propaganda	UniSantos	Dissertação
Jhannes Alberto Vaz (2016)	De engenheiro a professor: a construção da profissionalidade docente	UniSantos	Dissertação
Luiz Eduardo das Neves Silva (2016)	A constituição da profissionalidade do docente bacharel: o aprender a ensinar	UFPI	Dissertação
Livia de Melo Barros (2016)	Qualidade motivacional para a profissionalidade docente na educação	PUCRS	Tese
Evodio Mauricio Oliveira Ramos (2018)	Professores bacharéis da saúde: trajetórias de profissionalidades docentes	UECE	Tese
Taciana Cardozo Suarez (2018)	A profissionalidade dos professores iniciantes na Universidade de São Paulo	USP	Dissertação

Rosimeire Ferreira Mendes (2019)	Professores no curso de Medicina: (des)caminhos entre a atuação profissional e a profissionalidade docente	USP	Dissertação
Ana Angélica Markic (2019)	Mapeamento do termo “profissionalização docente”: uma análise dos anais do Congresso Nacional de Educação (Educere), 2008-2017	Unicid	Dissertação

Fonte: A autora (2022).

A dissertação de mestrado de Vieira (2013), intitulada *Identidades docentes no ensino de educação física: um recorte da cidade de Sorocaba*, destaca que no momento não faz mais sentido falar em uma identidade essencial e coesa, mas em identidades de momentos sócio-históricos distintos, pois o docente da Licenciatura em Educação Física está inserido nesse contexto, e se torna importante compreender a sua identidade profissional quando se constata que o campo da Educação Física escolar possui distintas concepções, que são colocadas em circulação pelo currículo que forma professores.

Dessa forma, o trabalho buscou entender melhor o processo de construção identitária dos docentes universitários, visando a compreender o posicionamento dos professores diante dos currículos estabelecidos do campo. As análises indicaram uma presença marcante de identidades docentes acrílicas, fruto das trajetórias de vida e identificações com contextos contingentes. Diante de vetores de poder macro, posições de sujeito engendradas por condições de força maior e uma genealogia subjetiva repleta de experiências hegemônicas, as identidades docentes compõem um circuito da cultura que coloca em circulação discursos confusos e superficiais sobre a Educação Física escolar (VIEIRA, 2013).

Também em 2013, Aleme, em sua dissertação de mestrado *O processo de constituição da carreira docente de enfermeiros-professores: identidade, trajetórias e estratégias adotadas para atuação na docência*, analisou o processo de constituição da carreira de enfermeiros, desde a formação inicial, as trajetórias e estratégias adotadas por esses profissionais para atuar na docência e, ainda, a formação dos enfermeiros-professores a partir de suas experiências em campo prático da profissão de enfermagem e do ofício docente, com especial atenção a demonstrar como vinha se processando a construção da identidade desses sujeitos.

Os resultados encontrados convergiram no entendimento de que os enfermeiros se profissionalizaram em suas carreiras profissionais e adentraram a carreira docente por motivos diversos: pessoal, indicações de outros enfermeiros-professores e reconhecimento como bons profissionais. Os motivos que fizeram esses sujeitos permanecer na carreira docente em enfermagem foram evidenciados por meio de reconhecimento acadêmico, satisfação e compensação financeira. A maioria dos atores da pesquisa revelou ainda que se identifica com a profissão de enfermagem e com a profissão docente, ressaltando suas experiências nas carreiras, de modo sincrônico e distinto (ALEME, 2013).

Quais são as compreensões de professores que atuam na educação profissional tecnológica em uma faculdade de tecnologia de Blumenau sobre profissão docente? Essa foi a questão problemática de Siewerdt (2013) em sua dissertação de mestrado *Educação profissional tecnológica: reflexões sobre profissão docente nos cursos de tecnologia*.

Ao analisar os dizeres de professores que atuam nos cursos de tecnologia em relação à profissão docente, foi constatado que havia pouca participação deles em formações continuadas e evidenciada pouca identificação com a profissão docente em si, tendo os avanços sido decorrentes da própria experiência docente (SIEWERDT, 2013).

*Narrativas de professores do curso de Biblioteconomia: reflexões sobre a docência* é o título da dissertação de Santos (2014). Com o pressuposto de que, na ausência de uma formação específica para o professor que atua no nível universitário, cada docente conduz suas atividades a partir de suas concepções acerca do que é docência e do papel que deve desempenhar como professor, a autora buscou desvelar a trajetória dos docentes, os pensamentos que possuíam acerca de ser professor, os saberes que mobilizavam no exercício da docência e as dificuldades que encontravam no desenvolvimento de suas atividades docentes

Constatou-se que os professores de Biblioteconomia, ao ingressar na profissão, não possuíam uma visão de si como professores e foram se identificando com a docência no exercício da profissão; em relação aos saberes, a constatação foi de que esses professores-bacharéis viam a experiência na docência como fonte principal para construção e reconstrução dos saberes que

usavam no desempenho das atividades docentes. O exercício do magistério possibilitou a compreensão e a concepção de docência como atividade a que estavam ligados afetiva e profissionalmente, considerando que a maioria dos professores tinham a docência como atividade principal, mesmo os que ainda exerciam atividades na área de biblioteconomia (SANTOS, 2014).

Cunha, em 2014, defendeu sua tese de doutorado, que teve como objetivo conhecer e analisar as narrativas autobiográficas dos professores do curso de Letras-Inglês da Universidade Estadual do Piauí, iniciantes no magistério, acerca das experiências formadoras vivenciadas antes do exercício da profissão docente e no início da carreira.

Com o título *Narrativas autobiográficas de professores iniciantes no ensino: trajetórias formativas de docentes do curso de Letras-Inglês*, a autora, após análise das narrativas orais e escritas dos colaboradores da pesquisa, concluiu que o processo formativo de cada docente está diretamente relacionado à sua trajetória de vida, que orientou as aprendizagens adquiridas e as práticas desenvolvidas ao longo da vida (CUNHA, 2014).

Com o objetivo de analisar a atividade docente de professores-bacharéis no ensino, buscando elementos para compreensão dos porquês de suas ações, Oliveira, em 2015, defendeu sua dissertação de mestrado: *Trabalho docente no ensino: reflexões sobre a constituição de professores*. A partir do aporte teórico utilizado, desvelou que, nas trajetórias de formação dos pesquisados, eles foram se constituindo como docentes e aprendendo a ser professor. A história pessoal dos professores participantes e como esta afeta a constituição da prática docente permitiram desnaturalizar gestos e atitudes que se repetem, contribuindo para sua formação. O exercício do trabalho de professor é um espaço de formação, no qual os saberes práticos podem ser desenvolvidos e compreendidos pelo próprio sujeito, que, ao narrar sua história, se torna outro de si mesmo.

Os estudos e a discussão sobre a formação e a prática educativa do professor, em especial, os relacionados ao ensino, apontam para a necessidade de seu redirecionamento na perspectiva de superação da racionalidade técnica, bem como no sentido de articular teoria e prática, compreendendo que a prática educativa docente requer articulação entre as dimensões humana, técnica, social e ética. Com esse pressuposto, Maia, em 2015, defendeu sua tese de doutorado.

*Aprendizagens docentes no ensino: narrativas de professoras de Língua Inglesa* foi o título do seu trabalho, que objetivou investigar a construção das aprendizagens docentes de professoras do curso de Letras Inglês da Universidade Federal do Piauí, na perspectiva de redimensionamento da prática educativa. Após a análise das narrativas, ficou evidente que a prática educativa das professoras está marcada pela reflexão e que as aprendizagens docentes oscilam em movimentos de criação e de reprodução, indicando que o aprender a docência acontece na relação entre o fazer cotidiano e as relações que as professoras buscam estabelecer com seus pares (MAIA, 2015).

*Desafios da docência no ensino: o caso do curso de Publicidade e Propaganda* é o título da dissertação de mestrado de Nocetti (2015), que objetivou depreender das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Comunicação Social, com habilitação em Publicidade e Propaganda, e de projetos pedagógicos desafios da docência no ensino. O estudo resultou em algumas considerações em relação ao perfil do estudante, às facilidades de acesso às informações, às práticas docentes no curso de Publicidade e Propaganda e ao processo de constituição identitária do professor.

Discute que, para o enfrentamento dos desafios que se colocam ao exercício da docência no ensino, é essencial superar a cultura do individualismo. Destaca o papel das instituições de ensino na criação de espaços formativos sistemáticos que favoreçam o desenvolvimento profissional e o aprendizado da docência, o que implica considerar as opiniões dos professores e, sobretudo, ouvi-los falar dos problemas que enfrentam na prática docente. Considera que superar o isolamento do trabalho docente é condição essencial para que as instituições apresentem proposições mais avançadas e consistentes em seus projetos formativos (NOCETTI, 2015).

Investigar o processo de formação do engenheiro para a docência no ensino e como a trajetória desse profissional contribui para a construção da profissionalidade e da identidade do docente foi o foco da pesquisa de Vaz (2016), intitulada *De engenheiro a professor: a construção da profissionalidade docente*. O autor, se debruçando nos estudos da área da educação em engenharia e nas discussões que estavam sendo realizadas sobre a docência do engenheiro-professor nessa área, mostra que o processo de construção da profissionalidade docente do engenheiro-professor ocorre durante a prática,

entre acertos e erros, considerando que falta uma formação voltada para a docência. Indica, também, que as dificuldades e os desafios que os professores-engenheiros enfrentam ao ingressar na carreira docente vão sendo dirimidos com o tempo de ensino e a experiência em sala de aula. No entanto, novas demandas e desafios são postos continuamente a eles, o que tem exigido novas soluções e a criação de espaços institucionais voltados para a melhoria da formação desses docentes.

Silva (2016) traz uma reflexão sobre a atuação do bacharel-docente atuante no ensino, exigindo deste uma formação que atenda aos requisitos da contemporaneidade, e defende que o bacharel-docente, muito mais do que um repertório técnico caracterizado pelo conhecimento comum à sua formação específica, necessita de um espírito crítico e reflexivo, dotado de um conjunto de conhecimentos didáticos e pedagógicos que o habilite para a docência.

*A constituição da profissionalidade do docente bacharel: o aprender a ensinar na educação* analisa a constituição da profissionalidade do docente-bacharel no exercício da docência e pontua que os professores-bacharéis: exercem a docência universitária; atuam, dentre suas possibilidades, como pesquisadores de suas próprias práticas; necessitam de ampliação de qualificação e requalificação de sua formação continuada; constroem sua profissionalidade no exercício docente, no seu fazer continuado, no coletivo e na experiência com seus pares, na complexidade e na singularidade de ser professor (SILVA, 2016).

Barros (2016), em sua pesquisa: *Qualidade motivacional para a profissionalidade docente na educação*, considera a motivação docente uma temática emergente que perpassa a motivação na educação. Destaca que ao professor são atribuídas a responsabilidade de motivar os estudantes e a efetivação do processo de ensino e aprendizagem.

Os estudos muitas vezes desprezam os aspectos que motivam o professor. Dessa forma, seu trabalho teve como objetivo identificar os aspectos motivacionais e como eles impactam na profissionalidade e na qualidade motivacional dos docentes universitários de uma instituição privada situada no Nordeste do Brasil. Foi identificado que os homens possuem uma maior persistência e engajamento na docência, enquanto as mulheres possuem um discurso de que são motivadas intrinsecamente, porém apresentam menor

persistência em sala de aula, uma vez que algumas docentes pretendiam ingressar em pós-graduação *stricto sensu*, a fim de reduzir a carga horária em sala de aula e ter maior disponibilidade para a pesquisa (BARROS, 2016).

Para Ramos (2018), a crescente inserção de profissionais da saúde na área de ensino e as novas demandas de qualificação profissional requerem análises acerca da formação docente no campo pedagógico. Em sua tese de doutorado, *Professores bacharéis da saúde: trajetórias de profissões docentes*, analisa a trajetória de profissões de bacharéis da saúde que exerciam a docência em um Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, mediante a incorporação de um *habitus* docente. Os resultados revelaram que os professores desenvolvem, em geral, boas práticas e recorrem a metodologias ativas que incentivem o protagonismo dos estudantes e a aprendizagem significativa, contextualizada e partilhada em situação de trabalho colaborativo. Eles demonstram afetividade e paixão pelo ato de ensinar e preocupação com a atual realidade, sob a égide da produtividade, da competição, de individualidades e pressões por melhoria de resultados.

A efetivação da prática docente é permeada pela corporificação dos pressupostos teóricos vividos na experiência, no acúmulo de variados capitais (cultural, científico e profissional) e nas manifestações de valores e apreensões incorporadas ao decurso da carreira profissional, pessoal e acadêmica. O *habitus* profissional está relacionado às experiências vivenciadas no ensino de graduação e pós-graduação, como monitorias, estágios, residências médicas, referência de bons professores, reuniões, iniciação científica, trabalhos humanitários, cursos e eventos científicos, que constituíram o espaço e o desenvolvimento de um capital necessário ao exercício docente (RAMOS, 2018).

Com esse trabalho de pesquisa, ficou concluído que oportunidades de formação desses formadores e possíveis intervenções pedagógicas precisam considerar a incorporação do *habitus*, valorizando a experiência e os espaços onde se engendram as práticas, oferecendo possibilidades de partilha, encontros de colaboração, socialização das vivências de sala de aula, acompanhamento e assessoria com profissionais especializados, programas de investimentos e de valorização das práticas de ensino (RAMOS, 2018).

A dissertação de mestrado de Suarez (2018), *A profissionalidade dos professores iniciantes na Universidade de São Paulo*, inserida na linha de pesquisa sobre a formação de professores para a educação, teve como objetivo compreender e analisar como os professores iniciantes configuravam as funções de ensino, pesquisa e extensão como indissociáveis ao processo de profissionalidade docente, na fase inicial da carreira. Os resultados revelaram que os professores possuíam conhecimento técnico na formação específica, não apresentando formação pedagógica para o desempenho das atividades da docência.

Os professores iniciantes assinalaram em seus depoimentos alguns dos dilemas relacionados à gestão da disciplina em sala de aula, considerando a motivação dos estudantes, a organização do trabalho em classe, relacionamentos interpessoais com os estudantes e com os colegas. Foram relatados por eles questões relativas ao desconhecimento sobre a organização administrativa e acadêmica, aos processos de avaliação docente, bem como às funções referentes ao ensino, pesquisa e extensão e à orientação de estudantes na iniciação científica e na pós-graduação (SUAREZ, 2018).

O distanciamento de informações sobre o fomento para o financiamento de pesquisas e extensão foi expresso como dificuldade enfrentada pelos professores iniciantes, sendo essas atividades necessárias para a produção científica, inerente à atividade da docência. Esses professores apontaram os processos de gestão pública, a ausência da formação para docência, ser professor e pesquisador, os dilemas de conciliar as funções exigidas para a função docente, a necessidade de apoio dos colegas e da instituição como balizadores no âmbito das questões que envolvem o professor iniciante (SUAREZ, 2018).

*Professores no curso de Medicina: (des)caminhos entre a atuação profissional e a profissionalidade docente* é o título da dissertação de mestrado de Mendes (2019), que teve como objetivo compreender o processo de profissionalidade docente dos professores que atuam no curso de Medicina em uma instituição de ensino localizada no interior do estado de São Paulo. Por meio do referencial teórico, a autora traça a evolução no Brasil, as mudanças ocorridas no curso de graduação de Medicina, a relevância da formação profissional

docente frente às exigências da profissão, bem como o papel da instituição de ensino no percurso da profissionalização docente.

Em relação à instituição investigada, constatou-se que os docentes que atuam no curso de Medicina formam uma equipe multidisciplinar, sendo a maioria do sexo masculino, com formação pós-graduada e com pouca experiência na área docente universitária. Compreendeu-se, mediante a análise das entrevistas, que a identidade profissional docente dos professores da instituição estava em processo de construção, visto que, para os entrevistados, a profissão docente era percebida somente como atividade secundária, fato que implica uma visão limitada acerca dos saberes pelos quais essa ocupação se constrói e se desenvolve. Os meios utilizados pelos docentes para a construção dos saberes constitutivos da docência eram a prática docente, a atualização e o aperfeiçoamento do conteúdo a ser desenvolvidos no ambiente de ensino, o apoio dos colegas professores e a formação oferecida pela instituição (MENDES, 2019).

Foram levantados alguns dilemas e desafios enfrentados pelos docentes da instituição pesquisada, estando o ponto mais enunciado relacionado ao excesso de permissividade destinado aos estudantes, o que implica, segundo os depoimentos, a falta de autonomia docente. Outros dilemas apresentados se referiram ao pequeno número de docentes na instituição, associado a classes numerosas, e à própria profissão docente diante das exigências que a constituem. No âmbito dessas reflexões, reconheceu-se a necessidade de formação docente específica que possa superar o domínio do senso comum diante da exigência dos saberes necessários à constituição da profissionalidade docente, assim como de maior proximidade com a direção institucional para obter apoio diante dos dilemas apresentados (MENDES, 2019).

Por fim, a dissertação de mestrado de Markic, defendida em 2019, traz um mapeamento descritivo das pesquisas apresentadas no Congresso Nacional de Educação, organizado pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, entre os anos de 2008 e 2017, trabalhando os termos “profissionalidade”, “profissionalismo” e “profissionalidade” como ferramentas heurísticas para melhor compreender esse processo de profissionalização, que, segundo a autora, é considerado recente para se referir ao modo como o professor constrói sua profissão.

Seguindo no processo de revisão sistemática, no cenário da educação básica, não foram encontradas publicações se referindo à pandemia. Nessa busca, optou-se pelos termos “profissionalidade docente na educação básica” e “profissionalidade docente na educação básica num contexto pandêmico”, utilizando igualmente como fonte a BDTD e as 22 instituições brasileiras melhor desempenhadas, considerando trabalhos defendidos até fevereiro de 2022.

Conforme se vê no Quadro 11, foram encontradas três teses e uma dissertação dentre as publicações do período entre 2020 e 2022, na BDTD.

Quadro 11 – Profissionalidade docente – 2020-2022

<b>Autor (ano)</b>	<b>Título da pesquisa</b>	<b>Instituição de ensino</b>	<b>Tipo</b>
Cássio Pacheco Freitas (2020)	Construindo a identidade docente: narrativas dos professores de Biologia de cursinhos populares	Unicamp	Dissertação
Carla Denize Ott Felcher (2020)	Tecnologias digitais: percepções dos professores de Matemática no contexto do desenvolvimento profissional docente	UFRGS	Tese
Maria Cecília Cerminaro-Derisso (2020)	Experiências de (re)início da docência na educação básica: a profissionalidade em foco	UFSCar	Tese
Alex Sandro Gomes Leão (2021)	Um estudo sobre a formação continuada e sua contribuição para o desenvolvimento profissional docente e a mobilização da práxis de professores que ensinam Matemática	UFSM	Tese

Fonte: A autora (2022).

As quatro publicações abordam a questão do desenvolvimento profissional, ainda embasadas no período que precedeu a pandemia.

Freitas (2020), em *Construindo a identidade docente: narrativas dos professores de Biologia de cursinhos populares*, analisa as narrativas de professores que atuam em cursinhos pré-universitários populares<sup>22</sup>, com a finalidade de compreender o que faz professores lecionarem nesses espaços de ensino, tendo em mente sua trajetória profissional, sua prática e a representação que fazem de si mesmos.

Apesar da crescente desvalorização da profissão docente no país, a quantidade de professores formados aumenta a cada ano, seguindo o número

<sup>22</sup> Cursinhos pré-universitários populares são espaços não formais de ensino geridos por professores voluntários que buscam educar estudantes de baixa renda, permitindo-lhes acessar o ensino superior em universidades públicas e privadas (FREITAS, 2020).

também crescente de cursinhos populares. Os professores investigados consideravam cursinhos populares espaços de valiosa aprendizagem docente, uma vez que boa parte deles utilizava esse espaço para aplicar pela primeira vez a teoria aprendida na faculdade, como estudantes de licenciatura (FREITAS, 2020).

Os resultados sinalizaram para as habilidades que foram capazes de aperfeiçoar, conexões que estabeleceram com outros docentes e um profundo reconhecimento profissional por parte dos estudantes. Considerou-se, portanto, que o ensinar num cursinho pré-universitário popular afeta a trajetória profissional dos docentes, visto que passam a refletir a respeito das interações com os estudantes e dos espaços nos quais se sentem mais livres para ensinar (FREITAS, 2020).

Já a pesquisa realizada por Felcher (2020), intitulada *Tecnologias digitais: percepções dos professores de Matemática no contexto do desenvolvimento profissional docente*, investigou as percepções dos professores de Matemática sobre o uso das tecnologias digitais no contexto do desenvolvimento profissional docente. Após estudos aprofundados, destacaram-se as percepções dos professores participantes: a formação inicial é o momento de começar a vivenciar as tecnologias digitais, para que, desse modo, possam levar as tecnologias para a sala de aula; as formações continuadas oportunizadas foram percebidas positivamente, em especial, a formação com o código QR, pois uniu teoria e prática.

A autora ressalta que a intervenção com o código QR em sala de aula, considerando a participação e o interesse dos estudantes, causou nos professores a percepção de que o uso da tecnologia modifica comportamentos e exige do docente aprender constantemente. A partir do exposto, entendeu-se que a formação docente permeada por tecnologias digitais influencia a práxis docente; disso, apontou-se como perspectiva a aprendizagem colaborativa, uma proposta de formação viável e que pode ser eficaz para o desenvolvimento profissional docente (FELCHER, 2020).

Cerminaro-Derisso (2020), em *Experiências de (re)início da docência na educação básica: a profissionalidade em foco*, objetivou analisar como se configura a profissionalidade dos professores com mais de cinco anos de exercício da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental ao tornar-se

docente iniciante em outra etapa de ensino – Educação Infantil –, buscando identificar os aspectos da experiência anterior que se mantêm e aqueles que são (re)construídos.

Os estudos apontaram que as aprendizagens vivenciadas em sua primeira experiência docente contribuíram significativamente para a qualidade das experiências na nova etapa no que se refere aos saberes relacionais e disciplinares. De outro lado, com relação àquilo que se refaz, encontram-se os saberes pedagógicos, que, por sua vez, constituem o ponto central da (re)construção da profissionalidade docente no início da docência, visto que guardam características, conhecimentos, habilidades e competências específicas à etapa em que se atua, sendo diretamente influenciados pelo contexto. Dessa forma, ficou clara a necessidade de maior atenção a criar formas mais adequadas no início da docência, tendo em vista que este não pode ser considerado um único momento na profissão (CERMINARO-DERISSO, 2020).

Leão (2021), em *Um estudo sobre a formação continuada e sua contribuição para o desenvolvimento profissional docente e a mobilização da práxis de professores que ensinam Matemática*, analisou diferentes formações continuadas com o objetivo de investigar e verificar as diferentes atividades desenvolvidas no município de Itaqui (RS) e como elas contribuíam para o desenvolvimento profissional e a mobilização da práxis docente de professores que ensinavam Matemática.

Por meio dessa pesquisa, foi identificado que as formações nessa área são pontuais e, em alguns casos, mais de interesse do formador do que dos professores participantes, sendo afastadas da realidade da escola. Quanto às contribuições para o desenvolvimento profissional docente e a mobilização da práxis dos professores participantes, os resultados analisados apontaram que: as formações precisam ser planejadas em conjunto com os professores participantes; elas devem levar em consideração suas necessidades; a escola precisa assumir responsabilidades na formação de seus professores e investir em uma formação de professores reflexivos; e a roda de conversa se mostra uma estratégia de formação com potencial para aproximar, em um mesmo ambiente, professores do ensino básico, pesquisadores e estudantes em indução profissional (LEÃO, 2021).

Findada a pesquisa, foi proposto que as novas formações continuadas viessem a ocorrer em parceria, desenvolvidas em um espaço integrado entre a universidade e a escola, valorizando a profissão docente, o conhecimento dos professores mais experientes e o conhecimento teórico dos estudantes em Estágio Curricular Supervisionado em Ensino de Matemática, Pibid e Residência Pedagógica e do professor pesquisador (LEÃO, 2021).

Observou-se que, em função da realidade das escolas brasileiras, esse espaço de formação deveria ser construído dentro da escola, com dias e horários para que fosse implementado. Do mesmo modo, para que essa prática ocorresse, seria necessária uma reformulação no que se refere aos componentes de Estágio Curricular Supervisionado em Ensino de Matemática, em que, para além das observações exigidas e da efetiva ministração das aulas, deveria coexistir um espaço para uma interface dialógica entre graduandos e professores do ensino básico (LEÃO, 2021).

A partir desta revisão sistemática, percebeu-se que o tema da profissionalidade docente está sendo negligenciada pelos novos pesquisadores e se torna preocupante, pois, na medida em que novas demandas surgem na educação, novas exigências vão sendo feitas e não se pode deixar de lado a preocupação com o desenvolvimento da carreira dos professores, bem como o seu bem-estar físico e mental.

Conscientes do enorme impacto da pandemia no mundo, interrogamo-nos sobre o que será o futuro da sociedade: iremos progredir ou retroceder? Não sei dizer, mas de uma coisa eu sei: nada será como antes. O mundo vai mudar. Mudar para melhor ou para pior? Não sei. Mas para diferente, sem dúvida (ALARCÃO, 2021, p. 15).

Levando em conta que a pandemia transformou a forma de ensino em todos os níveis e que, a partir de 2022, a maior parte da população já se encontra vacinada (71%) e, conseqüentemente, as instituições de ensino retornam para a modalidade presencial, se faz necessário repensar a educação para o futuro, que já não é igual ao “antes” nem ao “durante” a pandemia. Nesse sentido, autores (e.g. NÓVOA, 2020; VASCONCELOS; COELHO; ALVES, 2020; FRANCO; VIEIRA, 2021; GONÇALVES; PESCE, 2021; ALARCÃO, 2021; NÓVOA; ALVIM, 2021; WUNSCH; LEITE; CRUZ, 2022) fazem reflexões no que

diz respeito ao futuro da educação, demonstrando preocupação com o rumo que tomará a educação, uma vez que as mudanças já ocorreram e não há mais volta.

Nóvoa (2020, p. 11) traça um esboço das necessidades urgentes, questionando sobre as opções decisivas que devem ser tomadas:

Vamos ter a coragem coletiva de assumir a educação pública como a prioridade das prioridades ou vamos deixar a educação ao cuidado, e ao serviço, de grupos privados e de plataformas digitais? Vamos valorizar os professores e o seu papel como profissionais autônomos e independentes ou vamos transformá-los em meros aplicadores ou acompanhadores dos conteúdos digitais? Vamos enriquecer a ação das escolas públicas como lugar de encontro entre todas as pessoas, independentemente das suas origens e condição, ou vamos levar toda a educação para espaços domésticos e privados? Que sociedade queremos? Que escola queremos? Que futuro queremos? As respostas vão ser dadas nos próximos tempos, mas vão definir todo o século XXI.

É fato que não se pode mais negar o papel fundamental das tecnologias digitais no ensino. A respeito, um estudo realizado por Vasconcelos, Coelho e Alves (2020) aponta que, por mais novo e desafiador que o ensino remoto emergencial tenha se apresentado para os professores, essa modalidade despertou ou ampliou o interesse de muitos sobre o uso das TIC e o ensino *online* e sinaliza sobre a percepção docente acerca da multiplicidade e diversidade de papéis que os docentes assumiram nesse momento em que, apesar do caos instalado pela falta de planejamento ou formação, ficou perceptível a grande e contínua capacidade de adaptação, criatividade e reinvenção desses profissionais da educação, a despeito da obrigatoriedade imposta pela condição funcional. Evidencia-se, portanto, que a variação de condutas profissionais é fruto de adaptações às condições estabelecidas e da adoção de posturas e estratégias de mudança características do processo de constituição da profissionalidade docente.

Contudo, o aspecto mais corroborado pela pandemia foi a desigualdade social, que aumentou, pois muitos perderam, além dos entes, seus empregos, o que afetou a vida cotidiana. Dessa forma, um dos maiores desafios é fazer com que as instituições assegurem que “todos os estudantes tenham acesso a uma formação na eventualidade/probabilidade de o ensino à distância se vier a manter, em função do evoluir da pandemia COVID-19” (FRANCO; VIEIRA, 2021, p. 1011).

Vale destacar aqui que, em momento de maior necessidade, o presidente da República vetou o Projeto de Lei nº 3.477/2020, impossibilitando que estudantes e professores tivessem acesso à internet gratuita.

A pandemia trouxe inquietações que já existiam, que já incomodavam, mas que precisavam, com certa urgência, serem colocadas à tona, serem transformadas. É o momento em que os professores precisam agir, pois os ‘futuros possíveis’ para a educação já estão sendo projetados e que, em muitos outros momentos, não tínhamos o espaço, as condições ou as forças necessárias para agir. Precisamos nos comprometer coletivamente, para que a mudança ocorra e legitimar ainda mais a importância da profissão docente ou seremos engolidos por um sistema que insiste em nos sufocar (GONÇALVES; PESCE, 2021, p. 49).

No que concerne à profissionalidade docente e desenvolvimento profissional no ensino superior, pode-se afirmar que as percepções dos professores sofreram mudanças importantes e os desafios colocados pela transição ao ensino remoto de emergência, forçada pela pandemia, foram bastante impactantes, fazendo com que os profissionais se questionassem sobre “como ensinar aqui e agora” (ROLDÃO, 2007, p. 98), num momento tão delicado e incerto.

Examinando com rigor o que ocorreu com a pandemia COVID-19, o ensino remoto de emergência e o ensino à distância apenas se encontraram, na generalidade dos casos, por mediação da utilização das novas tecnologias da comunicação; à parte isso, o que se verificou foi a transposição de formas de ser professor e de ser estudante da aula presencial para a aula virtual (FRANCO; VIEIRA, 2021, p. 1008).

Isso porque já se podem perceber os sinais da chamada “Quarta Revolução, já em curso, dominada pela inteligência artificial e caracterizada pelo entrelaçamento das esferas digitais, físicas e biológicas” (ALARCÃO, 2021, p. 15).

Alarcão (2021, p. 16) chama atenção ao sentimento de solidão e abandono das pessoas, em detrimento do distanciamento social e da espantosa utilização das tecnologias no cotidiano de todos, ou seja, o mundo se encontra “perante uma nova realidade que requer nova atitude, bem como nova educação”. Dessa forma, é imprescindível que todos assumam um papel ativo na sociedade, discutindo políticas públicas, exigindo suas aplicações e trazendo mudanças que, conseqüentemente, contribuam para uma educação de qualidade e avanços significativos para o país.

No período pós-pandêmico torna-se essencial a adaptabilidade, ou seja, a capacidade de nos adaptarmos, rapidamente e sem estresse, às novas realidades, sempre em movimento, no sentido de conjugação de forças e não de rejeição ao novo, mesmo que o novo seja desagradável, perigoso e indesejado. Temos de aprender a transformar os perigos em oportunidades e os riscos em desafios. No período pós-pandêmico (e, eu diria, também em outros) precisamos continuar a aprender a trabalhar para conseguirmos articular o ensino presencial com o ensino a distância, aproveitando deste as suas ricas potencialidades, mas sem perder a dimensão interpessoal, afetiva, que se revelou tão significativa (ALARCÃO, 2021, p. 20).

Não dá para fugir do que está posto na atualidade, pois “hoje não é possível pensar a educação e os professores sem uma referência às tecnologias e à ‘virtualidade’. Vivemos conexões sem limites, num mundo marcado por fraturas e divisões digitais” (NÓVOA; ALVIM, 2021, p. 3). Cabe aprender a lidar com essas mudanças, em busca da construção coletiva de uma nova educação. Para isso,

não precisamos de inventar nada. Precisamos apenas, e já não é pouco, de conhecer o que se faz, de enunciar o trabalho de professores nos mais diversos lugares, de debater, de partilhar, de nos envolvermos coletivamente na produção de futuros. Com a pandemia, o futuro mudou muito. A tragédia da Covid-19 acordou-nos? Ainda bem. Neste presente incerto, precisamos de afirmar que há sempre a possibilidade de outros futuros. Nem tudo se esgota no imediatismo do presente (NÓVOA; ALVIM, 2021, p. 13).

Isso implica uma formação condizente com a realidade, com características pensadas/repensadas no contexto a partir de março de 2020; portanto, uma formação “que observa, acompanha e preenche, com educação, as lacunas sociais na formação de um ser humano crítico e decisivo em seu papel como cidadão” (WUNSCH; LEITE; CRUZ, 2022, p. 12).

## 7 ANÁLISE DAS FALAS DIGITAIS

A revisão realizada no capítulo anterior mostrou alguns conceitos de profissionalidade ao realizar pesquisas com professores, embasados em diferentes autores que neste momento histórico se encontravam em evidência pelos seus estudos. Nessa linha, a partir deste momento, são descritos os indicadores, aqui denominados BPD<sup>23</sup>.

Para tal, são apresentadas as categorias de análise emersas das observações das 17 FD, conforme descrito no *design* metodológico desta pesquisa, sendo elas: (i) técnica; (ii) tecnologia; (iii) ciência, sob a óptica da profissionalidade e identidade docentes, conforme protocolo exibido no Quadro 8.

A primeira fala observada foi de Bernadete Gatti, de 2022, encontrando-se as BPD descritas no Quadro 12.

Quadro 12 – FD1: Desafios atuais para a formação de professores – Bernadete Gatti

<b>BPD a ser consideradas</b>
BPD1 – Formação para a profissão
BPD2 – Perspectivas claras e com finalidade
BPD3 – Trabalho com conhecimento fundamentado
BPD4 – Cenários – avanço para uma sociedade em rede
BPD5 – Formar para o futuro
BPD6 – Qualidade na educação
BPD7 – Emergência da pandemia de Covid-19
BPD8 – Reinventar a escola e as relações pedagógicas
BPD9 – Repensar aspectos das licenciaturas
BPD10 – Necessidade de um novo paradigma educacional
BPD11 – Desafios para a formação de professores

Fonte: A autora (2022).

Na FD1, Gatti destaca a importância do magistério e a complexidade da profissão, que se diferencia por ser “uma profissão que envolve aspectos subjetivos em muito maior grau que outras profissões” (Minutagem 07:53)<sup>24</sup>. Lembra que

profissionalidade são as condições com que os formandos e aqueles que passam pelas nossas licenciaturas levam consigo como cabedal para atuar nas redes escolares e o seu profissionalismo é o comportamento ético com que ele faz esse trabalho engajado num

<sup>23</sup> Os quadros primários de análise estão no Apêndice A.

<sup>24</sup> Na transcrição das FD, em vez da referência ao autor e ano, informa-se a minutagem em que aparecem.

coletivo com outros professores e na relação cotidiana em sala de aula com seus alunos (Minutagem 07:07).

Para isso, se faz necessário que os professores se mantenham em permanente formação, para que estejam sempre alinhados com a ideia de um trabalho pedagógico ético e que transmite confiança. Com isso, conseguirão planejar suas aulas numa perspectiva clara e intencional, baseando-se em conhecimentos fundamentais (Minutagem 10:26).

Processou-se, assim, a matriz categorias x BPD exposta no Quadro 13.

Quadro 13 – Categorias x BPD – Bernadete Gatti

FD1: Desafios atuais para a formação de professores	Categoria		
	Técnica	Tecnologia	Ciência
	BPD11		BPD2
			BPD3
	BPD6	BPD10	
	BPD1	BPD8	
	BPD7		
		BPD5	
		BPD4	
		BPD5	
		BPD9	

Fonte: A autora (2022).

Atualmente, isso toma uma força ainda maior, pois, com o evento da pandemia, os cenários na educação precisaram ser repensados, tendo sofrido “muitas rupturas, rupturas nos modos de vida, rupturas do mundo do trabalho, que não é mais o mesmo que antes. Valores e relações mudam. Nós temos muitas vulnerabilidades sociais” (Minutagem 12:50).

Esse período mostrou o quanto incerto é o futuro e a educação não fica de fora, precisando urgentemente repensar o uso das tecnologias com os estudantes, o que se tornou ainda mais relevante, pois o mercado de trabalho exige (Minutagem 13:28). No entanto, na formação de professores, que há décadas vem sendo discutida,

parece que é difícil mudar hábitos que estão instaurados nas instituições e nas pessoas, de fazer uma formação fragmentada, separando conhecimentos de teorias pedagógicas e práticas pedagógicas, separando a formação até em espaços sociais (Minutagem 21:44).

Nesse sentido, pode-se começar a pensar em novas possibilidades de espaços coletivos de aprendizagem, “afinal as mudanças sociais são múltiplas e

elas estão sinalizando da importância do trabalho coletivo, da importância do saber se comunicar e saber usar bem os conhecimentos” (Minutagem 41:35), necessários para a vida social e no trabalho.

Nós precisamos de um novo paradigma, um novo paradigma Educacional para as nossas políticas, para a gestão educacional, para o trabalho pedagógico. Onde quer que se comece isto, nós podemos mudar a sala de aula? Podemos sim! Se nós tivermos a consciência e adotarmos uma nova maneira de pensar. Esse novo paradigma exige duas coisas que têm sido colocados aí, em inúmeras discussões. A primeira é superar o que nós vimos observando através da pesquisa educacional, das realidades educacionais, que a escola vai perdendo o sentido (Minutagem 47:52).

A escola não pode e não deve perder o sentido, sendo cada vez mais necessário fazer melhorias nos espaços, mas principalmente na formação dos profissionais que neles atuam, que é o que sustenta o trabalho pedagógico.

Novos desafios surgiram e “não podemos ignorar que esses novos desafios nos levaram a pensar na questão da saúde nos espaços educacionais” (Minutagem 23:14), que também deve ter um tratamento especial, uma vez que professores e estudantes tiveram experiências de perdas irreparáveis durante a pandemia. Isso vai permanecer, assim como as perdas materiais geradas pelo desemprego, as perdas pedagógicas ocasionadas pela falta de tecnologias apropriadas para o ensino remoto e demais perdas que muitas vezes são desconhecidas e incalculáveis.

A segunda FD observada foi de Ubiratan D'Ambrosio, de 2020, conforme Quadro 14.

Quadro 14 – FD2: Etnomatemática e educação em tempos de pandemia – Ubiratan D'Ambrosio

<b>BPD a ser consideradas</b>
BPD1 – Emergência da pandemia de Covid-19
BPD2 – Novo pensar sobre a sociedade
BPD3 – Cenários de aprendizagens
BPD4 – Aprendizagem significativa
BPD5 – Socialização do conhecimento
BPD6 – Conhecimento da ciência da cognição
BPD7 – Aprendizagem autônoma

Fonte: A autora (2022).

D'Ambrosio, quando o Brasil vivia o ápice do momento angustiante da pandemia causada pela Covid-19, alertou sobre a intensificação das desigualdades sociais, ressaltando que é um país que sempre teve muitas

dificuldades, de emprego, de saúde, de educação, “mas com essa pandemia isso ficou ainda mais claro como o Brasil tem desigualdades e essas desigualdades atingem fortemente as classes menos privilegiadas” (Minutagem 03:53).

“O problema social associado a este problema de saúde que é a covid-19, é muito, muito sério e exige um novo pensar sobre a nossa sociedade” (Minutagem 05:20). Essa fala refere-se ao fato de que, no momento, os estudantes se encontravam em casa e a maioria deles não tinham condições mínimas de estudar remotamente; o “etno” era a casa, as quatro paredes (Minutagem 18:13).

Processou-se, assim, a matriz categorias x BPD do Quadro 15.

Quadro 15 – Categorias x BPD – Ubiratan D'Ambrosio

FD2: Etnomatemática e educação em tempos de pandemia	Categoria		
	Técnica	Tecnologia	Ciência
	BPD4	BPD3	BPD2
	BPD7		BPD6
	BPD1		
BPD5			

Fonte: A autora (2022).

As categorias indicam que, pressupondo que houvesse acesso às tecnologias básicas, os professores deveriam estar preparados para planejar suas aulas, tendo em mente os recursos que os estudantes tinham em casa. No caso da disciplina Matemática, deveriam utilizar vivências significativas para calcular, medir e realizar outras atividades que desenvolveriam o raciocínio.

No entanto, é sabido que “uma criança perto da outra acaba aprendendo da outra. Isto é socializar o conhecimento, socializar aquilo que ela percebe, aquilo que ela faz aquilo que o outro acaba aprendendo” (Minutagem 37:07). Essa é uma das coisas que farão muita falta, como desenvolvimento humano, mas para o futuro será fundamental que os educadores, de qualquer nível de ensino, compreendam. “Teoria da cognição é uma disciplina que deve estar presente em todos os cursos de licenciatura” (Minutagem 41:15).

Após a experiência vivida na pandemia, constatou-se que todo professor terá de se adaptar às novas circunstâncias e os que trabalham na EAD deverão procurar planejar conteúdos que sejam significativos, e não apenas para cumprir programas institucionais (Minutagem 54:47). É tempo de ajudar o estudante a

buscar o seu próprio aprendizado, mas é preciso que, primeiramente, ele seja bem orientado, para que sinta segurança e saiba reconhecer o que realmente é certo, o que é útil, para que serve e como se faz (Minutagem 55:40).

Na terceira FD analisada, de António Nóvoa, foi possível verificar oito bases, mostradas no Quadro 16.

Quadro 16 – FD3: Creativity Talks – António Sampaio da Nóvoa

<b>BPD a ser consideradas</b>
BPD1 – Reconhecer a necessidade de mudanças
BPD2 – Reconhecer que mudanças ocorrerão
BPD3 – Escola do futuro
BPD4 – Cenários de aprendizagens
BPD5 – Reinventar a escola
BPD6 – Valorização
BPD7 – Futuro da escola
BPD8 – Novos cenários de aprendizagem

Fonte: A autora (2022).

Nóvoa sempre defendeu a ideia de se libertar dos modelos de escolas e a pandemia “tornou visível essas dificuldades, acelerou o processo de mudança e mostrou que provavelmente há outras maneiras de educar as nossas crianças sem ser através desta escola tal como ela se consolida na segunda metade do século 19” (Minutagem 22:29) e “não vamos conseguir, nas próximas décadas, voltar à escola que era antes da pandemia” (Minutagem 23:04).

Essa mudança vai acontecer não necessariamente para melhor. Nós muitas vezes quando falamos de mudança pomos na mudança um sentido positivo e há mudanças que são para pior. A mudança que vai acontecer não é necessariamente para melhor, mas que ela vai acontecer vai e a meu ver é inevitável (Minutagem 23:41).

Então, é preciso refletir que “a escola do século XIX e os professores do século XX não servem para educar as crianças do século XXI” (Minutagem 24:54), requerendo pensar em novas formas de ensinar. Para isso, é preciso que haja uma formação de professores que venha ao encontro dessa realidade que está posta, tendo em vista que “inventar a escola outra vez, na sua dimensão pública e na sua dimensão humana” (Minutagem 27:56) requer uma nova formação de docentes.

Processou-se, assim, a seguinte matriz categorias x BPD (Quadro 17):

Quadro 17 – Categorias x BPD – António Sampaio da Nóvoa

FD3: Creativity Talks	Categoria		
	Técnica	Tecnologia	Ciência
	BPD6	BPD2	
	BPD8	BPD5	
	BPD1		
	BPD3		
	BPD4		
	BPD7		

Fonte: A autora (2022).

Provavelmente, nesse novo formato de escola, é fundamental que haja pessoas conscientes do seu fazer pedagógico, pois “as tecnologias, o digital, são ferramentas poderosíssimas e importantes para a educação, mas elas não substituem a dimensão humana ou a dimensão do encontro” (Minutagem 28:33).

Quando se fala em reinventar a escola, não significa lançar mão de tudo que há nela, mas proteger, transformar e valorizar.

Proteger a escola por ser a escola sempre capaz de transformar e transformar a escola através da valorização do que já existe, de valorização do que já há é não tanto a partir de uma imaginação de coisas fabulosas que cada um de nós teria que inventar para o futuro (Minutagem 31:00).

Nesse sentido, reinventar a escola significa criar ambientes educativos, diferentes dos que existem hoje na maioria das escolas. Nóvoa ressalta que essas mudanças são muito difíceis, pois, no ambiente da sala de aula, não está apenas a arquitetura da sala de aula. “Está a arquitetura do currículo, a arquitetura do trabalho didático, a arquitetura do trabalho do professor, está uma arquitetura organizativa que vai muito mais fundo do que apenas as quatro paredes da sala de aula” (Minutagem 33:20). Dessa forma, o desafio está em criar ambientes educativos nos quais se possa trabalhar o conhecimento.

Um conhecimento ao alcance de toda a gente, um conhecimento ao alcance de qualquer telemóvel, o conhecimento certo, o conhecimento errado, o conhecimento falso, o conhecimento verdadeiro. Todos temos acesso a tudo e, portanto, o essencial é a capacidade de trabalhar o conhecimento. Se quiserem utilizar uma outra metáfora, é que os alunos adquiram a gramática do conhecimento. Não se trata tanto de saber muito das coisas, não se trata tanto de ter um conhecimento enciclopédico, não se trata tanto de ter um conhecimento erudito, não se trata tanto de ter um conhecimento muito alargado das coisas. Trata-se de perceber como é que funciona o conhecimento (Minutagem 35:37).

O que se busca é uma escola diferente, com ambientes diversificados, com dinâmica de trabalho do conhecimento, uma escola que tenha ligação muito maior com a sociedade. Para isso, é “verdade que precisa mudanças na escola e precisa mudanças na sociedade” (Minutagem 42:05), pois “é uma mudança que não é uma mudança apenas interna da escola, é uma mudança com fortíssimas consequências do ponto de vista social” (Minutagem 43:51).

Na quarta FD, a palestra de Selma Garrido Pimenta gerou oito BPD, conforme Quadro 18.

Quadro 18 – FD4: Educação e pedagogia no Brasil – breve histórico e tensões epistemológicas – Selma Garrido Pimenta

<b>BPD a ser consideradas</b>
BPD1 – Formar profissionais como intelectuais crítico-reflexivos, pesquisadores da práxis
BPD2 – Motivar os estudantes de licenciatura
BPD3 – Formação da teoria e prática na licenciatura
BPD4 – Valorizar o trabalho coletivo
BPD5 – Formar ao longo do percurso da graduação
BPD6 – Currículo com abordagem interdisciplinar
BPD7 – Formação para a cooperação
BPD8 – Formação com foco na escola pública

Fonte: A autora (2022).

Pimenta destaca a importância de formar profissionais como intelectuais crítico-reflexivos, pesquisadores da práxis, e encantar os estudantes de licenciatura, discutindo “o que é ser professor, desvelar os mitos que estão presentes em torno dessa profissão, mostrar a importância social e política dessa profissão” (Minutagem 54:22), pois, “ao abrir a capacidade de pensar, o sujeito descobre possibilidades de sair dessa desigualdade” (Minutagem 54:59).

Processou-se, assim, a matriz categorias x BPD, exposta no Quadro 19.

Quadro 19 – Categorias x BPD – Selma Garrido Pimenta

<b>FD4: Educação e pedagogia no Brasil – breve histórico e tensões epistemológicas</b>	<b>Categoria</b>		
	<b>Técnica</b>	<b>Tecnologia</b>	<b>Ciência</b>
	BPD4	BPD6	BPD1
			BPD3
			BPD5
		BPD2	
		BPD7	
		BPD8	

Fonte: A autora (2022).

Na visão de Pimenta, é preciso “tomar a realidade das escolas públicas como ponto de partida e ponto de chegada na licenciatura” (Minutagem 55:38) e

isso se dá por meio do estágio durante o curso como um todo, articulando as disciplinas específicas e as pedagógicas e realizando pesquisa com os estudantes na graduação, na licenciatura, para que eles possam praticar a escrita, publicando e apresentando seus trabalhos em eventos (Minutagem 55:38).

É preciso “promover rupturas e ressignificações nos estudantes em relação à sua própria profissão, problematizando, portanto, o sentido e o significado da profissão docente para si” (Minutagem 56:22). Para isso, se faz necessário

um currículo possível na licenciatura, para formar esse professor crítico, reflexivo, pesquisador da sua prática participativa nos contextos das escolas públicas, que é valorizar o trabalho docente coletivo na licenciatura com uma sólida formação teórica desse futuro profissional (Minutagem 58:30).

Isso deve se dar desde o início da graduação, para que os conhecimentos da área da educação estejam presentes sempre, e não como se fossem algo separado. É essencial ter um “currículo com abordagem interdisciplinar para investir nessa formação cultural dos estudantes como futuros professores” (Minutagem 1:01:34).

A quinta FD, de Joana Paulin Romanowski, gerou as bases descritas no Quadro 20.

Quadro 20 – FD5: Programas de iniciação à docência – Joana Paulin Romanowski

<b>BPD a ser consideradas</b>
BPD1 – Educar para a humanização
BPD2 – Formar docentes politizados
BPD3 – Educar para a socialização do conhecimento e da população
BPD4 – Construir políticas públicas para valorização docente
BPD5 – Construir políticas públicas para valorização docente
BPD6 – Valorização e fortalecimento da identidade docente

Fonte: A autora (2022).

A presença do professor sempre teve uma importância muito grande em sala de aula. Muitas vezes, são os docentes os únicos capazes de dar respostas que vão além da sala de aula; isso os torna diferentes e faz com que, ao longo da carreira, assumam uma postura capaz de ser reconhecida em qualquer ambiente social. Não é difícil reconhecer um professor na rua, no cinema, numa loja ou num restaurante.

Se assumir como professor é uma das contribuições belíssimas que nós temos como humanidade, é uma das possibilidades que nós temos de sermos imprescindível nesta sociedade desigual. Essa sociedade como a nossa, nos torna professores justamente porque nós conseguimos trazer a renovação da esperança de que a escola pode ser redentora e firmar o compromisso de realizarmos uma educação para todos (Minutagem 26:43).

Isso faz entender que a escola é, além de espaço de conhecimento, um espaço de transformação que pode mudar a vida das pessoas por ter essa função humanizadora e de fato “levar essa boa nova de humanização e de conhecimento que nos liberta, que nos proclama a sermos felizes” (Minutagem 27:46).

Romanowski ressalta que esse poder transformador que o professor tem na sociedade foi lhe dado pela formação na universidade, pelos pais dos estudantes, pela comunidade (Minutagem 27:46). Por essa razão, também há certa cobrança para que se ofereçam oportunidades educativas que respondam aos princípios da eficácia econômica, da justiça social, da inclusão social, da participação democrática e do desenvolvimento pessoal; portanto, não há como existir uma escola sem participação na sociedade, ou seja, sem dar uma contribuição social para que a sociedade tenha uma transformação e resultados que darão conta de responder às necessidades cotidianas.

Processou-se, assim, a seguinte matriz categorias x BPD (Quadro 21):

Quadro 21 – Categorias x BPD – Joana Paulin Romanowski

FD5: Encontro dos programas de iniciação à docência da UFDPAR	Categoria		
	Técnica	Tecnologia	Ciência
			BPD2
			BPD6
			BPD5
		BPD1	
		BPD4	
		BPD3	

Fonte: A autora (2022).

Isso faz com que se crie resistência a tudo que se distancia de justiça social e o professor se entenda como um ser político, porque “a educação é uma prática social e se ela é uma prática social, ela é uma prática política” (Minutagem 43:06).

O docente é um profissional do conhecimento e não pode ficar alheio às questões que envolvem a educação, pois está o tempo todo interagindo na

sociedade. Ele sabe as necessidades e o poder de transformação que tem por meio do ensino e da aprendizagem e que vai contribuir no desenvolvimento dos estudantes. Dessa forma, se faz necessário pensar nos ambientes para que sejam estimulantes, motivadores, superem limitações, inclusive dos próprios currículos, que muitas vezes são padronizados e o professor consegue, apesar disso, transformar, envolver e abrir numa perspectiva de interação.

Além disso nós professores o nosso tempo na construção da nossa identidade, temos que de fato, entender esse valor agregado proporcionada pela aprendizagem porque é ela a transformadora do sujeito e temos a consciência de que embora se começa a perceber que a escola é a principal fonte de conhecimento, ela está se convertendo numa instituição fundamental para a socialização da população de obra. Nós não estamos lá só para transmitir conteúdo. A nossa função não é só ensinar a ler e a escrever para o aluno responder exames. A nossa missão, a nossa identidade do docente tem uma função, uma missão muito forte na socialização da população (Minutagem 47:32).

Todo professor deve ter a percepção do impacto que exerce no processo ensino-aprendizagem, por produzir resultados para a vida das pessoas, que infalivelmente, transformarão também o contexto em que convivem.

A escolha da profissão se dá por vontade própria e, quando se faz essa escolha, espera-se ter respeito, reconhecimento e valorização. Porém nem sempre isso tem sido contemplado nessa carreira; ultimamente, percebe-se isso nas condições de trabalho do professor, nos contratos precários que estados e prefeituras têm feito sem garantir os direitos previstos em lei, o que faz com que, além do trabalho pedagógico, os profissionais tenham de “defender a valorização da nossa profissão que faz parte da nossa identidade” (Minutagem 1:35:08).

Portanto,

a gente tem que repensar de fato, como nós podemos nos mobilizarmos no sentido de promover uma política educacional. Há uma política educacional em andamento sim. Política não deixou de existir, mas para que lado ela está indo? Que política educacional nós queremos, nós almejamos? Essa perspectiva de política educacional que nós buscamos, uma valorização do professor, admitido com uma carreira através daquilo que está posto na Constituição e que se cumpra através de concurso público que coloca esse professor com uma carreira permanente e que ele vai se desenvolver um longo dessa carreira, mas vai ter seus direitos respeitados, no sentido de que ele possa almejar uma melhoria do seu salário, da sua remuneração (Minutagem 1:54:18).

A profissão requer também que os futuros professores tenham essa compreensão de que precisam ser respeitados, reconhecidos e valorizados, mas que isso não acontece sem luta, sem reivindicações, sem representações políticas. É um desafio diário estar em sala de aula e, ao mesmo tempo, se preocupar com as questões da sua profissão, que precisa ser vista como qualquer outra profissão e requer dignidade. Isso envolve remuneração justa e condições de trabalho, o que implica que a sociedade também perceba e acredite na essencialidade da profissão e devolva o prestígio que ela merece.

A valorização do professor está diretamente atrelada à qualidade da educação e qualidade é algo que todos concordam que deve existir, mas não pode continuar sendo pensada de forma desconectada da figura do professor.

Na sexta FD, a comunicação de José Carlos Libâneo gerou oito BPD, descritas no Quadro 22.

Quadro 22 – FD6: Identidade profissional e formação sócio-histórica – José Carlos Libâneo

<b>BPD a ser consideradas</b>
BPD1 – Formação com foco na escola pública
BPD2 – Desenvolver capacidades de pensar
BPD3 – Perspectivas claras e com finalidade
BPD4 – Revigorar as ações de aprimoramento da condição profissional do professor
BPD5 – Reinventar a escola com inserção de tecnologias
BPD6 – Uso das tecnologias na educação
BPD7 – Formação cultural e científica
BPD8 – Relações interpessoais na escola

Fonte: A autora (2022).

Libâneo acredita que, considerando os problemas sociais enfrentados, principalmente atualmente, “o ponto de referência nos cursos de pedagogia tem que ser a escola pública. Não só a escola pública, mas basicamente a escola pública” (Minutagem 16:33), pois a educação é uma prática social que visa ao desenvolvimento humano. “O papel básico da educação ou das práticas educativas é desenvolver capacidades humanas necessárias à vida social, profissional e cultural” (Minutagem 22:04); dessa forma, atingiria a todos, de forma a diminuir as desigualdades existentes por meio da atividade humana, praticada e pensada (Minutagem 24:08), ou seja, enriquecer e potencializar a aprendizagem.

Bom ensino é aquele que promove mudanças qualitativas no modo de ser e agir dos nossos alunos, quer dizer, mudanças qualitativas significam produzir transformação na pessoa do aluno durante a

aprendizagem dos conteúdos e mediante aprendizagem de pensar por meio dos conteúdos. Eu tenho o entendimento de que os conteúdos têm a função de ajudar o desenvolvimento das nossas capacidades de pensar (Minutagem 28:54).

Entende-se que a educação visa sempre ao desenvolvimento humano e, por essa razão, é preciso “fortalecer o debate em torno das finalidades educativas da educação” (Minutagem 51:07); nesse sentido, professores, pedagogos, pesquisadores e formadores devem seriamente colocar em debate “para que servem as escolas, principalmente a escolas destinadas às camadas populares” (Minutagem 51:15).

Para o desenvolvimento da personalidade dos estudantes, se faz necessário pensar numa educação que preze pelo desenvolvimento humano, não somente para capacidades produtivas, pois um bom ensino é aquele que promove, por meio de conteúdo, mudanças qualitativas na vida das pessoas.

Processou-se, assim, a seguinte matriz categorias x BPD (Quadro 23):

Quadro 23 – Categorias x BPD – José Carlos Libâneo

<b>FD6: Identidade profissional e formação sócio- histórica: desafios dos anos 2020</b>	<b>Categoria</b>		
	<b>Técnica</b>	<b>Tecnologia</b>	<b>Ciência</b>
	BPD4	BPD5	BPD2
			BPD3
BPD8			
BPD1			
BPD6			
BPD7			

Fonte: A autora (2022).

Nesse sentido, destaca-se a especificidade da pedagogia, que é a que mais se aproxima dos problemas educativos e pode contribuir nas outras ciências da educação (Minutagem 31:40). Para tal, é preciso investir na carreira do profissional do magistério, seja ele professor, pedagogo ou gestor. Todos que estão envolvidos com a educação numa determinada instituição precisam de formação para acompanhar as demandas que surgem ao longo dos anos, como no último evento que foi a pandemia.

A educação precisa estar preparada para enfrentar qualquer desafio e, portanto, é preciso “constituir um novo movimento nacional pela revalorização ou talvez pela renovação da escola pública” (Minutagem 51:51), uma vez que, neste momento, se necessita de “um compromisso ético e político da comunidade de educadores brasileiros em relação a uma responsabilidade

coletiva nossa e para isso nós precisamos responder essa pergunta: para que servem as escolas?” (Minutagem 51:51).

É momento de reconhecer a escola pública como um lugar especial e talvez a única oportunidade que as crianças e jovens “têm de aprender conhecimentos científicos e formarem as suas personalidades com valores humanos de cidadania crítica” (Minutagem 51:51). Dessa forma, é indispensável que se fortaleça o debate em torno das finalidades educativas e que se garanta o necessário para que haja desenvolvimento profissional, que consequentemente se transformará em qualidade na educação.

Todos nós que temos um uma percepção da realidade e que estamos de fato querendo formar professores vinculados a problemática da escola, nós estamos sabendo que nós temos que rever a condição profissional do professor. O melhor preparo para lidar pedagogicamente com as desigualdades escolares e com as desigualdades sociais, uma está atrelada a outra evidentemente, porque desigualdades sociais produzem desigualdades escolares e desigualdades escolares produzem desigualdades sociais. Como é que nós vamos inserir a desigualdade social no coração dos conteúdos? Os professores precisam saber como fazer isso (Minutagem 53:23).

Outra questão importante a se levantar é a inserção das tecnologias, que foram forçosamente aceleradas durante a pandemia. É claro que nenhuma tecnologia substitui o professor, mas, num cenário como o ocorrido, “as tecnologias digitais representam um recurso pedagógico valioso, para promover aquilo que tem a ver com a função dos conteúdos que é ajudar a pensar” (Minutagem 54:33). Para tal, “os futuros professores precisam ser ajudados a dominar estratégias de mediação didática e saber como fazer isso” (Minutagem 54:33). Não dá apenas para inserir tecnologias para substituir a mesma forma de ensinar, mas oportunizar novas formas para aprender.

Além das tecnologias, é importante pensar numa forma de

assegurar condições e meios de prover aos alunos uma formação cultural e científica necessária, em articulação direta com a diversidade sociocultural e, portanto, entrelaçada com as condições sociais, culturais e materiais de vida dos alunos, visando o desenvolvimento de motivos e capacidades para participar nas tarefas postas pela sociedade, do trabalho, na política, na cultura. No sentido democrático humanizador e emancipador (Minutagem 58:49).

Para finalizar, é preciso se voltar para as questões que estão além dos conteúdos programados,

Reforçar a atenção às relações interpessoais na escola, as relações afetivas, as dificuldades psíquicas. Vamos nos atentar para as condições socioculturais e materiais dos alunos sim, mas vamos também prestar atenção nas nossas sensibilidades, às diferenças individuais sociais. A pandemia e o isolamento social provocaram abandono escolar de muitos alunos, quantas professoras estão me falando, que menino apareceu agora ele sumiu na pandemia, e como é que eu vou trabalhar com esses meninos? Muitos alunos pobres frustrados por não terem podido acompanhar as áreas remotas porque não tinha um computador, porque não tinha ambiente em casa e se sentiram excluído socialmente. Quantos alunos têm essa desesperança de dar conta da impossibilidade de escaparem da pobreza não é devido às desigualdades sociais tão gritantemente expostas (Minutagem 55:37).

Logo, a educação sempre foi e nunca deixará de ser o principal caminho para diminuir o abismo existente entre as classes sociais no Brasil, por isso é tão importante que os atuais e futuros professores não percam a esperança de sempre lutar e trazer para dentro das escolas oportunidades de mudança de vidas.

No Quadro 24, são apresentadas as BPD analisadas a partir da fala de Danilo Olegário.

Quadro 24 – FD7: Os desafios da educação pós-pandemia – Danilo Olegário

<b>BPD a ser consideradas</b>
BPD1 – Democratização da informação e do conhecimento
BPD2 – Capacidade de criação
BPD3 – Uso das tecnologias digitais na aprendizagem
BPD4 – Personalizar a educação
BPD5 – O uso da emoção como estratégia de aprendizagem

Fonte: A autora (2022).

Segundo a FD7, com a democratização das informações, basta um celular para estar na internet e ter acesso a uma rede infinita de informações, sendo o Google, além de plataforma, um grande acumulador, um grande organizador de informações. Do ponto de vista da inteligência artificial, torna-se a informação mais personalizada, ou seja, além da disponibilidade de informações, direciona-se aquilo que é prioritário conforme o perfil, o estereótipo, a forma como se relaciona com a sociedade.

A capacidade de criar coisas, criar conteúdo, está maior do que a capacidade de organizar e até dar certa civilização a tudo isso.

Processou-se, assim, a seguinte matriz categorias x BPD (Quadro 25):

Quadro 25 – Categorias x BPD – Danilo Olegário

<b>FD7: Os desafios da educação pós-pandemia</b>	<b>Categoria</b>		
	<b>Técnica</b>	<b>Tecnologia</b>	<b>Ciência</b>
	BPD4		BPD2
			BPD5
		BPD1	
		BPD3	

Fonte: A autora (2022).

A transformação digital é entendida naturalmente pela transformação do conhecimento, uma vez que já se está nesse processo de evolução das máquinas há muito tempo. O grande desafio é a transformação do conhecimento, de forma a acompanhar a revolução ou a evolução digital, assim como mudar de patamares e sempre fazer um processo de repertório para o conhecimento. Em outras palavras, não adianta nada mudar a tecnologia, se a cabeça continua a mesma.

No mundo da educação, está em andamento um processo de transformação bastante ativo, sendo preciso focar naquilo que vai aprender, naquele que é o aprendiz, naquele que é o principal interessado. Quem constrói conteúdo sabe que um bom conteúdo tem por trás uma boa história para contar, o que mostra a importância de criar histórias com conexões emocionais, pois se aprende pelas emoções, pelas conexões emocionais e afetivas que se criam com as pessoas, com os conteúdos, com a forma de se colocar. Elas criam um vínculo basicamente eterno de aprendizagem. Então, contar uma boa história, criar um bom roteiro que navegue não só pela técnica, mas principalmente pelas conexões emocionais, é uma estratégia cada vez mais predominante.

A pandemia trouxe várias pautas importantes e uma delas é a liderança humanizada, que é basicamente trazer pautas que criem essas conexões emocionais, a ponto de se colocar no lugar do outro, de estimular elementos como empatia, por exemplo, pela emoção.

Sete BPD se destacaram na fala de Vera Candau, conforme Quadro 26.

Quadro 26 – FD8: Práticas pedagógicas insurgentes – Vera Candau

<b>BPD a ser consideradas</b>
BPD1 – Combater as desigualdades sociais e educacionais
BPD2 – Desnaturalizar as desigualdades
BPD3 – Reinventar a escola e rever o currículo
BPD4 – Trabalho com conhecimento fundamentado/significativo
BPD5 – Educar para a diversidade
BPD6 – Inserir TIC no processo de ensino e aprendizagem
BPD7 – Repensar tempos e espaços

Fonte: A autora (2022).

Na FD8, encontra-se a reflexão da identidade formada em tempos de pandemia, de quarentena, em que a palavra “insurgência” adquiriu uma especial conotação. Por que se quer ser insurgente?

A pandemia evidenciou todas as desigualdades da sociedade, principalmente na educação. A relação entre o direito à educação e os direitos sociais, em geral, é óbvia. Os que mais têm dificuldade de acesso à educação fazem parte das populações subalternizadas, são as populações inferiorizadas, as populações consideradas minorias, mesmo que sejam majorias. Nesse sentido, uma pergunta que ajuda a trabalhar essa insurgência é: o que se está aprendendo?

Certamente, a pandemia ensinou muita coisa, ajudando a desnaturalizar uma série de aspectos que, de alguma forma, parecem intocáveis no que se chama educação escolar. Parece que a escola só pode ser concebida de determinada maneira e, no entanto, o período obrigou a pensar educação e educação escolar de outra maneira, revelando a criatividade dos professores para manter o vínculo com seus alunos, vínculo social, vínculo afetivo, introduzindo componentes cognitivos de aprendizagem, de uma maneira ou outra.

A reinvenção da escola passa pela questão dos conhecimentos, num momento em que foi preciso desnaturalizar e descongelar o que se chama conteúdo da escola. Esses conteúdos são noções, conhecimentos normatizados e já fixos e não podem ser outros.

Processou-se, assim, a matriz categorias x BPD exposta no Quadro 27.

Quadro 27 – Categorias x BPD – Vera Candau

FD8: Práticas pedagógicas insurgentes	Categoria		
	Técnica	Tecnologia	Ciência
	BPD5	BPD6	BPD2
BPD7	BPD3		

			BPD4
BPD1			

Fonte: A autora (2022).

Quais conhecimentos são realmente significantes e relevantes agora, para mobilizar, para construir juntos? Que processo se cria dessa construção conjunta de conhecimentos nas diferentes dinâmicas escolares?

A questão dos conhecimentos é central.

A pandemia obrigou a olhar para o tema das diferenças, que, muitas vezes, são transformadas em desigualdades, mas as diferenças, em si, devem ser vistas como riquezas que podem produzir novas formas de educar, novas formas de dinamizar os processos educacionais.

O tema das tecnologias e, especialmente, das mídias digitais não pode deixar de ser incorporado pela escola na sua dinâmica. Pensar como agregar essa dinâmica das mídias educacionais numa perspectiva reflexiva, numa perspectiva crítica, numa perspectiva participativa, numa perspectiva que mobilize processos pessoais e comunidades de aprendizagem, é um grande desafio. É preciso olhar e procurar identificar as experiências dos professores, as experiências mais positivas que estão acontecendo, para que possam inspirar outra maneira de fazer educação e de integrar as tecnologias, as mídias digitais nos processos educacionais.

A sociedade está habituada a ver a escola de uma maneira muito engessada, com espaços, tempos, horários, ano letivo, todo mundo preocupado em como ficará o ano letivo, como se não fosse possível outra maneira de pensar, assim como

a maneira de lidar com o tempo, a maneira de lidar com os espaços, a maneira de organizar o dia a dia da escola, a maneira de conceber o ano escolar, a maneira de você ver a avaliação. Então, todos esses componentes que parecia estarem naturalizados, com apenas uma maneira determinada de desenvolver, estão desafiados a serem desnaturalizados e que a gente promova insurgências (Minutagem 08:26).

Neste momento, é possível mobilizar diferentes formatos escolares, variadas maneiras de conceber o papel da escola, a dinâmica da escola, a integração dos diferentes sujeitos: professores, alunos, funcionários, famílias, na dinâmica escolar.

A nona fala observada foi de Maurice Tardif, destacando as BPD descritas no Quadro 28.

Quadro 28 – FD9: Trabalho docente e a pesquisa em educação: as contribuições da teoria de Maurice Tardif e colaboradores

<b>BPD a ser consideradas</b>
BPD1 – Educar para a cultura nacional
BPD2 – Formação voltada para a finalidade do trabalho docente
BPD3 – Docência como sustento da aprendizagem do estudante
BPD4 – Reafirmar o papel central dos conhecimentos
BPD5 – Formar o docente no conhecimento científico
BPD6 – Trabalho do professor com o aluno e para os alunos
BPD7 – Trabalho do professor em conjunto com os demais atores educacionais
BPD8 – Formar na cultura nacional
BPD9 – Desenvolver competências transversais
BPD10 – Formar ao longo da carreira
BPD11 – Valorizar a profissão docente

Fonte: A autora (2022).

Para a FD9, cada país tem sua cultura, cada escola tem sua cultura escolar e cada cultura está inscrita em uma língua, estando a escola definida como instituição cultural e sendo o docente, o professor, o ator dessa instituição cultural. Sua missão (do professor) é introduzir nesse mundo as crianças, os estudantes e fazê-los entrar na cultura escolar. O professor desperta a cultura pelo conhecimento dos seus estudantes, pelo saber. Ele não é um técnico, mas um ator cultural.

A cultura escolar nutre a cultura social. Sem ela, a sociedade não tem como continuar, como viver. Nessa direção, a finalidade do trabalho do professor é contribuir para o desenvolvimento de seus estudantes, podendo ser definido como profissional da aprendizagem, do ensino nesse contexto escolar. É ele que exerce a influência principal nas crianças e sua formação inicial deve estar conectada a uma formação contínua de uma carreira em longo prazo.

Tardif define o que é o profissional (professor), levando a duas dimensões do agir profissional: dimensão normativa e dimensão operacional. Isso não é específico da profissão professor, mas se encontra em todas as profissões.

Na dimensão normativa, um docente não trabalha só pelo seu salário, para respeitar o que o Ministério da Educação diz, para responder às ordens do seu diretor. Ele trabalha unicamente para sustentar a atividade de aprendizagem de seus alunos e o desenvolvimento dessa aprendizagem.

Na dimensão operacional, os docentes estão diante de uma diversidade de tarefas, como a gestão da aula, o planejamento, a avaliação dos estudantes, a tarefa de fazer aprender a matéria que está no programa.

Processou-se, assim, a seguinte matriz categorias x BPD (Quadro 29):

Quadro 29 – Categorias x BPD – Maurice Tardif

	Categoria		
	Técnica	Tecnologia	Ciência
<b>FD9: Trabalho docente e a pesquisa em educação</b>	BPD2		BPD3
	BPD5		BPD4
	BPD6		BPD8
	BPD7		BPD10
	BPD1		
	BPD9		
	BPD11		

Fonte: A autora (2022).

Para Tardif, a docência tem uma finalidade ética: o docente está a serviço dos seus estudantes, ele está lá para sustentar seus alunos, para facilitar a aprendizagem deles. Todo o resto é secundário diante dessa importância. Na realidade, ao final do dia, o docente deveria se perguntar: o que meus estudantes aprenderam hoje?

O professor está diante da tarefa de reconhecer as necessidades de seus alunos e fazê-los trabalhar de maneira autônoma. A docência necessita dessa criatividade e desse saber agir em situação. O docente tem de ser capaz de se apoiar nos conhecimentos próprios da sua área, uma vez que não existe competência profissional sem se apoiar nos conhecimentos em que ela está baseada. É necessário que se deve reafirmar o papel central do conhecimento universitário e científico.

Por que a formação inicial está na universidade? Porque se quer propiciar uma formação de alto nível e uma base de conhecimento científica sustentável. Esse é o desafio principal na formação docente.

Os professores nas universidades são especialistas, são cientistas, mas os conhecimentos que eles oferecem aos estudantes é de pouco impacto na atuação docente em sala de aula. Uma outra ideia que considero importante é que o docente, seu conhecimento está calcado em conhecimentos especializados (Minutagem 32:40).

A FD9 destaca que existem três grandes categorias de conhecimento que sustentam esse docente que atua na escola. A primeira categoria é aquela

relativa aos estudantes e suas aprendizagens. Então, o docente precisa conhecer seus alunos, a maneira como eles aprendem, os obstáculos que vão interferir, impedir a aprendizagem, e desbloqueá-los. Na segunda categoria, ele tem de conhecer a matéria que ensina. Não só a matéria, precisa conhecer o programa, porque o que está ensinando faz parte de um programa que é mais vasto, maior. A terceira categoria envolve os conhecimentos ligados às didáticas, ou seja, ter a didática pedagógica da disciplina que ensina.

Estes são os conhecimentos que estão na base da interação em sala de aula: como organizar a aula; como motivar os estudantes; como sustentar e dar bases à aprendizagem dos alunos; quais são as diferentes estratégias de avaliação de aprendizagem dos estudantes; como contribuir para analisar os comportamentos que são desviados, diferentes, aqueles comportamentos que podem perturbar a sala, como a questão da violência em sala de aula entre os estudantes; como compreender isso. Diante disso, o docente precisa entender que tem de estar com essas três categorias na base do seu agir profissional.

A formação deve estar subordinada ao trabalho docente. A maneira de formar professores depende da atuação do docente, do que ele faz, do seu trabalho docente. Quando se fala de competência, não se refere à competência dos estudantes, mas dos docentes, quando tem uma atuação docente nas suas aulas, na sua escola. Essas competências não estão flutuando no vazio, mas centradas no trabalho do docente; elas não são equivalentes, estando umas mais no cerne do trabalho docente do que outras.

O docente passa 80% no campo 1 (trabalho do professor com o aluno e para os alunos), ou porque ele está em aula com seus alunos ou porque ele prepara atividades para seus alunos. Então o essencial do seu trabalho gira em torno de seus alunos. Então é nesse campo que se situa o que eu falei que é os conhecimentos especializados. E por consequência, se encontra nesse campo as competências principais do profissional docente

No Campo 2 é o trabalho do professor com todos os outros atores educativos para o benefício dos estudantes, por exemplo, os colegas, os pais dos estudantes, os outros profissionais que estão na escola como os psicólogos, educadores.

No campo 3, está toda consequência que vem do seu trabalho docente. Por exemplo, a formação contínua. Por exemplo aqui, participar de congresso de professores, participar de redes na internet, redes com outros docentes, estar em rede (Minutagem 42:27).

Ao olhar esses três campos, observa-se que está 100% do trabalho docente e, tomando esse modelo seriamente, verifica-se que os campos não

estão no mesmo nível, que as competências não estão no mesmo nível, devendo o docente ser capaz de conhecer a cultura escolar e ter a sua cultura pessoal.

Além disso, há as competências transversais, que não são específicas do docente de uma disciplina, mas perpassam a docência como um todo. Com base nisso, o objetivo não é formar um especialista, mas um aprendente. É isso que precisa ser dito aos futuros professores, quando estiverem terminando a formação inicial: você é um aprendente e vai continuar a aprender na prática e na formação continuada. Portanto, formar um professor é um processo contínuo, que acontece ao longo de toda a sua carreira. Isso começa antes até da formação inicial, pois os estudantes que vêm para a universidade não têm a cabeça vazia; eles possuem já uma cultura pessoal, uma cultura social, têm conhecimento da língua.

As competências necessitam estar num ambiente positivo para que se desenvolvam. Se os docentes são mal pagos, se têm uma péssima condição de trabalho, se não são reconhecidos socialmente, se têm um número demasiado de estudantes em sala, se não têm autonomia suficiente no trabalho, tudo isso bloqueia o desenvolvimento da sua competência. Se o desejo é que os docentes se tornem competentes, é preciso incentivá-los. Logo, o governo e as autoridades da escola devem incentivar os docentes. Somente assim, as competências podem ser desenvolvidas.

Dando continuidade, a décima FD foi proferida por José Carlos Morgado, sendo apresentada no Quadro 30.

Quadro 30 – FD10: Desafios curriculares para uma escola com futuro – José Carlos Morgado

<b>BPD a ser consideradas</b>
BPD1 – Protagonismo docente no currículo escolar
BPD2 – Organização do tempo e espaço
BPD3 – Escola como espaço inclusivo
BPD4 – Educação para o futuro
BPD5 – Inserção das tecnologias da comunicação e informação no ensino-aprendizagem
BPD6 – Superação das desigualdades sociais
BPD7 – Garantia de uma educação calcada nos direitos humanos
BPD8 – Superação de currículos tradicionalistas
BPD9 – Formação nas competências culturais e científicas
BPD10 – Formar para o trabalho cooperativo
BPD11 – Formar para a incerteza

Fonte: A autora (2022).

Nessa análise sobre a escola do futuro, a FD10 refere-se a três aspectos essenciais para caracterizar uma escola, que já não se chamaria do futuro, mas uma escola com futuro. Na verdade, o mundo que hoje guarda os jovens nas escolas não pode ser dividido entre presencial e *on-line*. Além disso, o desafio da educação não é dividir, mas unir, superando as desigualdades sociais que continuam a proliferar sobre os jovens. Aprender, portanto, é ter os mundos, que já não têm fronteiras.

As modalidades educativas só devem ser possíveis sempre que se revelem proveitosas para o professor e para os alunos. No entanto, essa possibilidade não deve furtar em nada o papel central da relação pedagógica que o professor é capaz de desenvolver com os seus estudantes. Não há dúvida de que esse papel será a base e futuro da educação e das escolas, uma vez que o ensino presencial e a relação pedagógica que o sustenta são o DNA da escola e do próprio ato educativo, afinal a

educação ao longo da história assumiu sempre um significativo protagonismo na transformação das sociedades humanas interligando-nos com o mundo e com os outros e expondo-nos novas oportunidades e fortalecendo as nossas capacidades de diálogo e de ação, mas para conseguir moldar um futuro pacífico justo e sustentável, a educação tem um papel muito particular a desempenhar (Minutagem 26:32).

Assim, se compreende que a Comissão Internacional da Educação da Unesco considera que a educação do futuro tem de ser transformada, propondo, por efeito, um novo contrato social para a educação, que permita a cooperação e gere benefícios comuns, estruturado a partir de normas, compromissos e princípios culturalmente incorporados. Esse contrato social deve se basear em uma visão compartilhada dos objetivos públicos da educação e se fundir nos princípios gerais que sustentam os direitos humanos. E que princípios são esses? Inclusão, equidade, cooperação, solidariedade, responsabilidade coletiva e interação permanente.

Para as escolas poderem responder com eficácia aos desafios com que se deparam, é preciso a adoção de uma nova concepção de currículo, que Morgado designa como currículo de nova geração, para substituir uma visão mais tradicionalista que ainda paira em alguns contextos em que o currículo continua a ser visto como um conjunto de conteúdos a transmitir.

São esses conjuntos de competências e de capacidades que os alunos devem desenvolver: pensamento crítico para estruturar a mente do futuro e permitir a cada indivíduo, com base nos seus conhecimentos e sensibilidades, formular de forma autônoma juízos intencionais imprescindíveis para a compreensão competente das observações que faz das realidades com que se depara diariamente; competências culturais e científicas para reconhecer as especificidades das diferentes manifestações culturais e compreender determinados processos e fenômenos científicos essenciais nas tomadas de decisão; competências de comunicação, uma vez que os estudantes precisam dominar a sua língua materna para se comunicar de modo efetivo e interagir de forma concreta com os outros, sobretudo com indivíduos de diferentes culturas, nacionalidades e origens genéticas; competências linguísticas para se comunicar em diferentes línguas, não por mera opção, mas por se tratar de uma necessidade cada vez mais presente na sociedade global; capacidades colaborativas que permitam delinear estratégias de trabalho e aprendizagem cooperativa, essenciais dentro e fora das aulas, como em muitas organizações que procuram pessoas com boas competências sociais e relacionais.

Processou-se, assim, a seguinte matriz categorias x BPD (Quadro 31):

Quadro 31 – Categorias x BPD – José Carlos Morgado

FD10: Desafios curriculares para uma escola com futuro	Categoria		
	Técnica	Tecnologia	Ciência
	BPD1	BPD5	BPD7
	BPD2		BPD8
BPD10	BPD9		
	BPD3		
	BPD4		
	BPD6		
	BPD11		

Fonte: A autora (2022).

Convém lembrar que é no nível do currículo que se desenvolve na escola que os professores têm a oportunidade de se afirmar profissionalmente, na medida em que se consideram gestores e protagonistas do processo de desenvolvimento curricular.

Começou a se concretizar a ideia de que é possível que os alunos cheguem aos mesmos resultados por caminhos diferentes, reconhecendo aos conselhos de turma a capacidade de planificar o currículo de forma integrada,

abrindo espaço a formas de organização em que os tempos, os espaços e as interações entre os componentes do currículo são exploradas de maneira diferente, isto é, de acordo com o perfil dos alunos e as aprendizagens essenciais. Com isso, tem-se a implementação de uma escola inclusiva, isto é, uma escola onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitador da sua plena inclusão social.

Trata-se de uma decisão política muito importante, que se baseou na ideia de que não faria qualquer sentido discutir princípios curriculares se o acesso ao currículo não fosse garantido a todos os alunos. Essa prioridade política concretiza o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, às suas expectativas e às suas necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural, o que contribui para melhorar os níveis de coesão social.

Todos têm capacidade de aprender; trata-se, assim, de um modelo integrador e abrangente que pode globalizar a ideia de inclusão e a considerar uma questão curricular, supondo ainda que a flexibilidade é um instrumento para trazer para a aprendizagem de todos os que não aprendem o que têm vontade de aprender. Nesse contexto, as destrezas tecnológicas são atualmente imprescindíveis, dentro e fora das aulas e em todas as áreas do currículo; sem elas qualquer indivíduo terá dificuldades de se posicionar em diferentes níveis.

No âmbito designado uma escola do futuro, o que os professores menos precisam é dar mais informação aos alunos; em vez disso, precisam os ajudar a desenvolver capacidades para discernir a informação, perceber a diferença entre o que é e não é importante e, acima de tudo, combinar os vários pedaços de informação para obter um retrato o mais completo possível do contexto em que se inserem e o mais abrangente possível do mundo.

Importa ainda referir que as decisões tomadas nos tempos mais próximos influenciarão o próprio futuro. Não se pode ter certeza quanto às especificidades desse futuro, sendo a mudança e a transformação as únicas certezas com que se conta.

Os desafios e as incertezas do futuro devem ser vistos não como uma fatalidade, mas como uma oportunidade. Além disso, já não é suficiente pensar a escola como um espaço para a difusão e acumulação de informações. É

preciso reinventar rumos para a educação, superar a fragmentação disciplinar que ainda está aí bem visível em muitos planos de estudo, estimular novos saberes e desenvolver novas competências.

Dando segmento, João Filipe Matos e sua percepção sobre transição digital geraram a 11ª FD, apresentada no Quadro 32.

Quadro 32 – FD11: Transição digital nos ensinos básico e secundário – estratégias e práticas – João Filipe Matos

<b>BPD a ser consideradas</b>
BPD1 – Perspectivas claras e com finalidade
BPD2 – Trabalho coletivo
BPD3 – Professor como protagonista do seu planejamento
BPD4 – Inserção de tecnologias no processo de ensino e aprendizagem
BPD5 – Cenários de aprendizagem, tempo e espaços de aprendizagem
BPD6 – Inovação com valor pedagógico

Fonte: A autora (2022).

Quando se olha para as competências necessárias para o futuro, involuntariamente, a escola é lembrada, pois ainda é a instituição mais importante para promover a aprendizagem; “na escola há uma intencionalidade clara, bem diferente de outros espaços que também são considerados como espaços de aprendizagem” (Minutagem 11:30). Por essa razão, questiona-se como ela está pensada nas questões sociais atuais e como a escola está lidando com o futuro.

Na escola, “o professor é entendido como recurso humano fundamental, naturalmente responsável pelas atividades escolares, responsável pelas aprendizagens dos alunos” (Minutagem 13:09). Não é o detentor do saber, mas é o mediador da aprendizagem e, atualmente, possui a função importante de ajudar os estudantes a filtrar e interpretar informações disponibilizadas nas diferentes fontes; dessa forma, ele precisa estar em permanente formação.

Porém, ao olhar para o professor como profissional,

não damos atenção devida a essa ideia do professor como profissional, responsável pelo seu próprio desenvolvimento profissional. Obviamente com o apoio das autoridades educativas, quaisquer que elas sejam, mas ele assume a responsabilidade do seu próprio aperfeiçoamento (Minutagem 13:40).

Processou-se, assim, a seguinte matriz categorias x BPD (Quadro 33):

Quadro 33 – Categorias x BPD – João Filipe Matos

<b>FD11: Transição digital nos ensinos básico e secundário – estratégias e práticas</b>	<b>Categoria</b>		
	<b>Técnica</b>	<b>Tecnologia</b>	<b>Ciência</b>
	BPD3	BPD4	BPD1
	BPD5		
	BPD6		
	BPD2		
BPD5			

Fonte: A autora (2022).

Isso se faz necessário pois o docente

é o responsável pelo trabalho daquilo que algumas pessoas chamam de espaço de design didático, isto é, o espaço que é protagonizado pelo professor e custou no fundo, toda a preparação do trabalho que faz com os seus alunos, do trabalho que faz na escola não apenas de ponto de vista da docência em outras atividades que são igualmente importantes e distingue do espaço aprendizagem que é essencialmente protagonizado pelo aluno (Minutagem 14:05).

É no protagonismo do professor e do estudante que se constrói uma aprendizagem rica e significativa, pois, enquanto o professor apresenta um bom planejamento, elaborado com conhecimentos de currículo e de diretrizes, o estudante colabora com ideias próprias e novas descobertas e ambos aprendem colaborativamente.

Dessa forma, Matos destaca a importância do

terceiro espaço, que é o espaço de confluência daquilo que é o design do professor, a preparação do seu trabalho de suas aulas etc. e aquilo que é a parte do aluno, do aprendente. Eu penso que é nesse espaço de confluência que esta ideia da transição digital pode ser ganha, isto é, tem potencialidades e pode ser desenvolvida de forma frutuosa (Minutagem 14:33).

Nesse sentido, entende-se a transição digital como uma desmaterialização de recursos (Minutagem 32:50), pensada como um

elo entre ideias, isto é, a transmissão é motivada e conduzida pela tecnologia, mas é fundamentalmente uma entre ideias e, portanto, do ponto de vista da educação, ponto de vista genérico, mas do ponto de vista da educação, envolve mudança, envolve transformação. É uma transição, mas com transformação de ideias e práticas. Nós não alteramos, não transformamos, não temos transição práticas se não tivermos transição de ideias (Minutagem 33:48).

A transição digital vista dessa forma traz a inovação em do “ponto de vista coletivo, é importante entender a inovação como criação de valor pedagógico” (Minutagem 34:58), ou seja, ela precisa apresentar como se traduz, se

materializa e se instrumentaliza como valor pedagógico, não sendo, assim, vista apenas como uma transição para o digital. Por isso, “falar do futuro da escola, mais uma vez, é importante, mas é importante notar que não é fazer futurismo, importante notar que os recursos são elementos constitutivos daquilo que são as metodologias de trabalho com os alunos” (Minutagem 39:11). Determinadas metodologias necessitam das tecnologias, porém vale lembrar que “tecnologias como qualquer ferramenta traz os constrangimentos” (Minutagem 40:00), pois há ferramentas que servem para uma função e não para outras.

Esta ideia da inovação como ganho de valor pedagógico, se não estiver presente, nós caímos e não temos que cair em erros do passado, em que aparece como ‘inovação’, mas o valor pedagógico que acrescenta é reduzidíssimo porque não houve preparação, porque não houve monitorização, não houve formação, não houve aquilo que é fundamental para que uma experiência deste tipo tenha sucesso (Minutagem 55:18).

Ressalta-se, portanto, a importância de uma formação que propicie ao professor o uso das tecnologias de forma clara e dinâmica, para que ele as utilize de forma correta e naturalizada, a fim de agregar resultados positivos à aprendizagem.

A partir do momento em que a naturalização for integral, haverá um impacto muito grande nas capacidades e competências dos estudantes, reforçando a inclusão, que é importantíssima para o novo mundo que se almeja (Minutagem 55:44).

No Quadro 34, são analisadas as BPD emersas da FD de Manuela Esteves.

Quadro 34 – FD12: Investigação sobre formação docente – Manuela Esteves

<b>BPD a ser consideradas</b>
BPD1 – Formar formadores de professores
BPD2 – Considerar espaço de formação não formal
BPD3 – Formar para o trabalho cooperativo
BPD4 – Formar continuamente para a inovação

Fonte: A autora (2022).

Esteves defende a ideia de que a formação de professores que atuam em escolas deveria ir ao encontro do que lhes é de interesse e não precisaria ser necessariamente sobre o que estão fazendo no momento, pois podem ter outros

tipos de interesse para adquirir novos conhecimentos, que de alguma forma contribuirão no seu trabalho.

Quanto à formação continuada, ela afirma que as instituições superiores não têm capacidade de formar todos os professores que estão atuando e, portanto, sugere que essas instituições formem os formadores de professores, para, dessa forma, alcançar a todos. Isso pode despertar nesses professores o interesse em retomar os estudos, entrando em cursos de pós-graduação, mestrado e doutorado

Processou-se, assim, a seguinte matriz categorias x BPD (Quadro 35):

Quadro 35 – Categorias x BPD – Manuela Esteves

FD12: Investigação sobre formação docente	Categoria		
	Técnica	Tecnologia	Ciência
	BPD1		
	BPD2		
BPD3			
BPD4			

Fonte: A autora (2022).

A maior parte dos trabalhos em formação de professores toma como sujeitos de investigação os alunos que frequentam cursos que os preparam para virem a ser professores ou formandos que estão professores, mas na qualidade de formandos (Minutagem 17:37). São em menor número os trabalhos que se ocupam dos formadores: quem são os formadores dos professores? Que competências eles adquiriram? Quem possibilitou a aquisição dessas competências e em que situações? Essa é uma linha de trabalho que precisa ser desenvolvida, a do trabalho dos formadores.

Quando se pensa na formação dos professores, como a dada a outros profissionais, ela não é apenas a recebida em cursos, em locais e horas certas. Existe cada vez mais interesse por outro domínio, que é da formação não formal, ou seja, todas aquelas situações em que os professores se formam sem que haja a intenção de se formar, a exemplo de quando uma equipe trabalha numa escola e desenvolve um projeto ao longo de determinado período; as reuniões de trabalho, os momentos em que trabalham em conjunto, funcionam, com muita facilidade, como espaços de formação não formal (Minutagem 19:57).

O trabalho colaborativo é precisamente esse trabalho que os professores fazem desejavelmente uns com os outros nas suas escolas e que constitui

espaço de formação não formal, assim como também é formação não formal aquela que advém do contato com os alunos – os professores aprendem muito com os estudantes.

Pensando no ciclo de vida profissional dos professores, tudo indica que tanto a fase da descoberta quanto a da exploração da profissão são relevantes. Espera-se que os novos professores, quando forem trabalhar nas escolas já formados, sejam agentes de inovação; por um lado, porque são novos e, por outro, porque se formaram muito recentemente. Para que isso aconteça, é necessário que a própria formação que tiveram os incentive a ser inovadores, a procurar a inovação.

Também é importante que, quando cheguem a uma escola, a socialização que se opera não seja no sentido de os levar a desistir de serem inovadores. As escolas não são todas iguais, havendo aquelas mais abertas à inovação e outras muito fechadas a ela.

Os professores mais recentemente formados devem estar preparados para assumir a responsabilidade de inovar (Minutagem 1:25:23). Quando se inova alguma coisa, é sempre com a melhor das intenções, mas nem sempre se tem os melhores resultados, pois não há resultados garantidos. Então, é preciso ter energia, segurança para experimentar.

Depois dessa fase inicial da exploração, da descoberta, vem a fase da confirmação, em que o professor assume que é a sua profissão ou desiste dela. É uma fase em que o docente já tem certa estabilidade, já se vê perfeitamente a atuar, sobretudo se estiver a mais de um ano numa escola.

Na sequência, vem uma fase muito crítica, que é a fase em que os professores podem cristalizar, ficar parados no tempo. É muito importante que, nessa fase, haja estímulos à inovação, à procura de outros caminhos, assumindo responsabilidades dentro das escolas.

Nessa fase da carreira, as capacidades e as possibilidades de inovação por parte dos professores têm muito a ver com o ambiente da própria escola, sendo algumas mais partícipes, mais democráticas, em que as pessoas podem todas ver-se inspiradas, saber que sua opinião pesa; naturalmente, a partir disso, a escola desenvolve projetos inovadores. Para tanto, é preciso de lideranças escolares que sejam elas próprias promotoras da inovação, o que requer

formação e, da parte das autoridades educativas, confiança nas escolas e nos professores.

Na fase em que os professores começam a contemplar a aposentadoria, pensam que já não vale a pena investir na profissão. Não é obrigatório que, nesse ciclo da carreira, todos os professores sejam resistentes à mudança. Naturalmente, para mudar, é preciso sentir confiança, em si próprio, na equipe com que trabalha e receber confiança por parte das autoridades educativas (Minutagem 1:30:40).

Ainda, um elemento muito importante são as famílias dos alunos, a comunidade e, em especial, dentro da comunidade, os pais e encarregados pela educação. Eles têm de compreender o sentido da inovação. Assim, a escola deve conversar regularmente com eles e fazê-los participar da inovação, porque não há nada pior do que ter as famílias contra a inovação que se está a fazer nas escolas.

A observação da fala sobre formação docente, sob a óptica de Kátia Curado, gerou a FD13, à mostra no Quadro 36.

Quadro 36 – FD13: Formação docente na perspectiva da práxis em contraposição às lógicas da BNCC – Kátia Curado

<b>BPD a ser consideradas</b>
BPD1 – Formar profissionais na práxis
BPD2 – Superação do currículo padronizado
BPD3 – Educação para emancipação
BPD4 – Trabalho com conhecimento fundamentado
BPD5 – Formar profissionais como intelectuais crítico-reflexivos, pesquisadores da práxis
BPD6 – Formação para a profissão

Fonte: A autora (2022).

É preciso propor, mapear uma perspectiva de formação de professores em que se possa defender um projeto fundante da formação docente na práxis, pensando essa possibilidade como forma de resistência a um modelo técnico, restrito, com uma visão de que formar professores é consolidar um currículo padronizado que permite o controle por avaliação externa da escola e do trabalho docente, numa perspectiva em que se qualificam as pessoas de forma meritocrática e para estar no mundo de maneira competitiva e afinada com o mercado.

Quando se fala numa teoria do conhecimento fundamentado a partir da categoria da práxis, diz respeito a uma atividade prática da formação de

professores, do fazer a formação de professores e do fazer pedagógico do professor, se pretendendo atingir no campo educacional, ou seja, na função da escola e na função docente, a compreensão dessa realidade, se colando nela e transformando-a numa realidade mais inclusiva, mais humana e mais justa.

Processou-se, assim, a seguinte matriz categorias x BPD (Quadro 37):

Quadro 37 – Categorias x BPD – Kátia Curado

<b>FD13: Formação docente na perspectiva da práxis em contraposição às lógicas da BNCC</b>	<b>Categoria</b>		
	<b>Técnica</b>	<b>Tecnologia</b>	<b>Ciência</b>
	BPD1		BPD2
	BPD6		BPD4
			BPD5
BPD3			

Fonte: A autora (2022).

Deve-se pensar uma formação na perspectiva da práxis, que rompa com ações repetitivas de sobrevivência do professor e que passe a ser intencional e consciente do caminho a ser tomado rumo a uma educação emancipatória, se opondo à ideia de que a formação de professores é

consolidar um currículo padronizado que permite o controle por avaliação externa da escola e do trabalho docente e numa perspectiva em que se qualifique as pessoas de forma meritocrática e para estarem no mundo de maneira competitiva e afinada com o mercado (Minutagem 22:57).

Para isso, Curado propõe princípios importantes a ser seguidos, como a intencionalidade, tendo claro o projeto de homem, de escola, de educação, numa visão de conhecimento das condições que precisam ser transformadas para a construção de uma sociedade que possibilite um mundo mais humanizado.

Defende uma sólida formação teórica, “que possibilite ao sujeito, compreender a sociedade que ele vive e para isso ele precisa se apropriar de um pensamento crítico” (Minutagem 39:32). Ressalta, ainda, a relação entre forma e conteúdo e diz que os “nossos cursos não são teóricos e nem são práticos, eles são desarticulados” (Minutagem 45:20).

Para transformação da formação de professores numa perspectiva da epistemologia da práxis, nós não precisamos de uma lista de competências, de uma lista de habilidades ou mesmo de centrar no fazer pedagógico numa mudança de forma e conteúdo superficial, mas nós precisamos pensar qual o conteúdo da forma de educação que buscamos, qual conteúdo e forma que definem um ao outro e que vão

corresponder a uma totalidade do fazer e do ser professor (Minutagem 45:52).

Dessa forma, a “saída para mudar a forma e o conteúdo, é trazer o trabalho como princípio educativo” (Minutagem 47:09), centralizando o trabalho docente, e não a sua prática. “Entendendo a categoria trabalho na sua perspectiva ontológica de constituição do ser e de constituição da própria formação de professores” (Minutagem 47:37).

Para que isso se concretize, a autora destaca a necessidade de que haja um projeto nacional de formação de professores, tendo como lócus a universidade, de preferência em tempo integral, sendo o Estado responsável pela formação de professores, e não a iniciativa privada, e havendo uma intrínseca relação para formar os professores, a universidade e a escola (Minutagem 51:54).

Nessa perspectiva, os cursos de formação de professores devem visar a formados que formarão outras pessoas, que serão educadores e conseqüentemente formarão outras pessoas de diferentes profissões.

Quando nós vemos uma perspectiva de formação humana, que reduz o humano ao esforço, ao mérito, ao ter, nós vamos nos reduzindo a objetos consumidores também um dos outros e exatamente o que nós queremos, é uma formação humana na perspectiva em que coletivamente possamos viver e nos desenvolvermos no mundo em que há possibilidades para todos é nessa perspectiva que a gente luta (Minutagem 1:10:14).

Portanto, não cabe um fazer reprodutor, mas compreender como se faz o que se faz, ou seja, refletir sobre seus projetos educativos, para que não sejam reducionistas e, sim, projetos que possibilitem a transformação da realidade.

A FD14, apresentada no Quadro 38, foi de Magali Aparecida Silvestre.

Quadro 38 – FD14: 24º Congresso do SINESP – Repensando o currículo – Magali Aparecida Silvestre

<b>BPD a ser consideradas</b>
BPD1 – Trabalho com conhecimento fundamentado
BPD2 – Inserção das tecnologias como recurso no processo de ensino e aprendizagem
BPD3 – Garantia da escola pública
BPD4 – Superação das desigualdades sociais

Fonte: A autora (2022).

Silvestre questiona a revolução educacional que a pandemia provocou, destacando que autores renomados atribuem isso a um processo de inovação e

mudança, quando, na realidade, pesquisas apontam que os estudantes não tinham acesso às aulas, por falta de artefatos e condições físicas para estudar.

Ressalta que

não houve nenhuma revolução no campo da educação. O ensino remoto não revolucionou as formas de ensinar, pelo contrário ele não tirou elementos fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem, como por exemplo os momentos de interação que são componentes essenciais no processo de aquisição do conhecimento, tanto em relação aos estudantes como em relação aos espaços de formação de professores, os momentos de construção coletiva planejado intencionalmente durante uma sequência de aulas, os momentos de problematização de troca, de reconstrução do conhecimento, pois a aula é um ato pedagógico que coloca em relação os sujeitos e o conhecimento não de uma forma natural, mas uma forma planejada, por meio de uma metodologia articulada, baseada na estrutura de uma área específica (Minutagem 12:10).

O profissional da educação possui conhecimentos específicos que não podem ser tratados como algo simplista, que se transpõe de uma metodologia para outra sem antes ser pensado e planejado. Ser professor exige um conhecimento específico, que articula conhecimentos de diferentes naturezas e não pode ser mudado porque os recursos didáticos agora são digitais. “A tecnologia é um recurso, não é uma concepção” (Minutagem 13:43).

Nesse cenário de caos, é necessário questionar qual é a função social da escola pública. “Para tanto, eu respondo, afirmando que entendo que a escola pública, deve ser pública, gratuita, laica e de qualidade para todos” (Minutagem 18:06), ou seja, “pública pelo compromisso ético e político com o devir humano, como direito de todos e todas pela garantia constitucional de acesso e permanência” (Minutagem 18:25).

Em relação à formação de professores, Silvestre aponta os riscos que as mudanças que estão sendo discutidas oferecem, como fundações assumindo o dever do Estado, “fundações que não estão preocupadas com os processos civilizatórios da nossa nação, pelo contrário, estão preocupadas com o mercado de trabalho” (Minutagem 36:58). Isso reflete também nas carreiras profissionais, que são pensadas por meio do mérito, o que aumenta as fragilidades vividas numa sociedade competitiva (Minutagem 39:50).

Processou-se, assim, a seguinte matriz categorias x BPD (Quadro 39):

Quadro 39 – Categorias x BPD – Magali Aparecida Silvestre

<b>FD14: 24º Congresso do SINESP – Repensando o currículo</b>	<b>Categoria</b>		
	<b>Técnica</b>	<b>Tecnologia</b>	<b>Ciência</b>
		BPD2	BPD1
		BPD3	
		BPD4	

Fonte: A autora (2022).

Faz-se necessário construir propostas comprometidas com uma sociedade justa e democrática, por entender “a escola como uma instituição social, que agrega as tensões devidas na sociedade, entre o instituinte e o instituído” (Minutagem 46:27). Ela é determinada pelo contexto político, social, econômico, cultural, mas também é determinante, porque é o lugar das práticas.

“A escola e seus sujeitos, precisam encontrar espaço para debater, opinar, refletir criticamente, respirar sobre os problemas da escola, para contestar a influência da tecnologia, na organização do tempo de escola” (Minutagem 48:20). Assim, é necessário se preocupar com a aprendizagem dos estudantes, com o que é significativo para eles, conhecer o contexto em que se encontram, discutir os problemas da carreira, as políticas educacionais e de formação, visando ao seu trabalho (Minutagem 48:39).

A escola é uma instituição que precisa ser planejada, não como uma empresa precisa agir sobre o que nela acontece e avaliar o processo coletivamente. O que estou apresentando nada mais é do que seguir o princípio da reflexão crítica, do diálogo e da participação no seu sentido estrito (Minutagem 49:01).

Participar não é só provar algo, mas problematizar o desafio, construir os seus sonhos, eleger ações plausíveis para a sua resolução e fazer a crítica do processo (Minutagem 49:22).

Nesse sentido, destaca-se a importância de o gestor escolar buscar o equilíbrio, por meio de processos coletivos que criem resistência àquilo que não vem ao encontro da autonomia da escola, em busca do combate às desigualdades sociais e qualidade na educação.

No Quadro 40, é exibida a FD15, de Andréia Militão.

Quadro 40 – FD15: Live ANPEd 02/06: “Em defesa dos cursos de Pedagogia: lutas e perspectivas” – Andréia Militão

<b>BPD a ser consideradas</b>
BPD1 – Fortalecer debates sobre políticas públicas para valorização docente
BPD2 – Defender a universidade como espaço de formação

Fonte: A autora (2022).

Essa FD se refere à valorização dos profissionais da educação, tendo como pano de fundo a luta pela formação inicial e continuada de todos os professores envolvidos no sistema de ensino.

Militão destaca que “as políticas educacionais, são originadas e implementadas a partir de vários atores e não só do Poder Executivo” (Minutagem 10:12); omitem-se até mesmo os Poderes Legislativo e Judiciário. Com isso, não se compreende, como sociedade, “o papel dos movimentos sociais e no caso específico, das entidades acadêmicas científicas” (Minutagem 10:53).

Processou-se, assim, a seguinte matriz categorias x BPD (Quadro 41):

Quadro 41 – Categorias x BPD – Andréia Militão

<b>FD15: Em defesa dos cursos de Pedagogia: lutas e perspectivas</b>	<b>Categoria</b>		
	<b>Técnica</b>	<b>Tecnologia</b>	<b>Ciência</b>
			BPD2
	BPD1		

Fonte: A autora (2022).

Para compreender esse papel,

é preciso entender que a gente não pode centrar o processo de proposições de políticas, de forma centrada no papel apenas do estado personificado, num dos poderes do estado, sobretudo, porque a gente acaba deixando de captar a complexidade que envolve tanto a formulação como implementação de políticas. E adicionando o papel da sociedade civil, nós percebemos que ela permanece ao longo da história disputando posições, proposições, concepções (Minutagem 10:27).

Ressalta-se que os movimentos são fundamentais para o diagnóstico da realidade social e é a partir deles que se conhecem os contextos, que se constroem propostas de políticas públicas.

É importante lembrar que o movimento específico que representa um campo do conhecimento traduz-se também como um processo de aprendizagem. “Então, quando eu estou inserido nesses processos de movimento acadêmico-científico eu também vou me apropriando de alguns saberes” (Minutagem 15:05).

Militão reforça a ideia de defender, no século XXI, as universidades, que representam um lugar privilegiado, assim como os cursos de licenciatura para formação desses profissionais (Minutagem 20:03). Conclui:

Reconhecemos e defendemos, uma sólida formação teórica indisciplinar e sustentada no trabalho coletivo, assim como nós defendemos que a formação do magistério deve estar articulada também a produção do conhecimento em educação e para a gestão na perspectiva da gestão democrática e esses elementos vem sendo ameaçado, sobretudo, por conta de estarmos hoje com uma série de documentações que vão surgindo de forma fragmentada e que vão interferindo no teor deste normativo de 2006 que é as diretrizes para o curso de pedagogia que é um documento muito caro para nós (Minutagem 20:43).

José Armando Valente e suas considerações acerca das tecnologias na formação e prática docente fizeram surgir a FD16, conforme Quadro 42.

Quadro 42 – FD16: Educação e tecnologia: ontem, hoje e amanhã – José Armando Valente

<b>BPD a ser consideradas</b>
BPD1 – Inserção das tecnologias como recurso no processo de ensino e aprendizagem
BPD2 – Superação dos modelos tradicionais
BPD3 – Inclusão das metodologias ativas nos processos de ensino-aprendizagem
BPD4 – Valorizar o ensino presencial com relações afetivas
BPD5 – Uso adequado das tecnologia
BPD6 – Superação das desigualdades sociais
BPD7 – Formar para o uso das tecnologias
BPD8 – Criar vínculo entre universidade e escola
BPD9 – Protagonismo do professor e do estudante no ensino e aprendizagem
BPD10 - Valorização e fortalecimento da identidade docente

Fonte: A autora (2022).

Valente expõe que é muito difícil pensar a tecnologia substituindo um bom professor e que quem assim pensa ainda não compreendeu esse processo. O que está sendo pensado é um “processo de ensino e de aprendizagem de uma maneira muito mais híbrida” (Minutagem 1:16), em que algumas atividades se tornam mais fáceis e adequadas com o uso do digital e tecnológico e outras necessitam da presença humana, do ponto de vista social, cognitivo ou educacional. É preciso, assim, saber diferenciar e separar o que é para ser presencial e o que é para ser virtual.

Destaca que, apesar de hoje se viver na cultura digital, a maneira como se pensa e se está se apropriando dessas tecnologias digitais está mudando como as pessoas realizam suas atividades no dia a dia (Minutagem 04:18), mas, na escola, as coisas não avançam no mesmo ritmo e “estamos começando a

pesquisar agora a ideia da inclusão das metodologias ativas nos processos de ensino-aprendizagem” (Minutagem 04:53).

Isso significa [que] o aluno não só acessar informação, mas usar essa informação no desenvolvimento de uma atividade mão-na-massa, vamos dizer assim, de modo que ele possa fazer algum produto, criar algum produto por intermédio desse conhecimento o dessas informações que recebeu (Minutagem 05:03).

O professor, por sua vez, pode entender a maneira “como aquilo foi feito, que conteúdo que o aluno usou e dependendo do conteúdo, dependendo do que foi realmente realizado desse produto, o professor poderá auxiliá-lo nesse processo de melhorar o produto buscar novas informações” (Minutagem 04:33). Dessa forma, ele atua como mediador da aprendizagem, trabalhando com o estudante e até mesmo aprendendo com ele, de modo a “auxiliá-lo no desenvolvimento de novos conhecimentos e buscar novas informações” (Minutagem 04:53). Daí a importância de saber usar as tecnologias no processo de aprendizagem presencial, que é bem diferente quando feita a distância, como aconteceu durante a pandemia. Embora

fazendo uma série de atividades via tecnologia de maneira virtual, de maneira online, esse online ainda não substituiu a presença, ainda a gente precisa abraçar, precisa beijar, precisa ter o contato olho no olho. Isso a tecnologia não consegue fazer ainda (Minutagem 08:41).

É muito difícil você entender no processo de ensino-aprendizagem o que realmente está acontecendo e qual é a intervenção que esse professor tem que fazer para ser efetivo naquele momento. Provavelmente muitos casos é ficar calado ou simplesmente colocar a mão no ombro do aprendiz ou realmente fazer uma pergunta (Minutagem 09:19).

Isso acontece naturalmente no ensino presencial, em que um simples olhar ou gesto pode se caracterizar como uma resposta, e é certo que a escola ainda não se preparou para fazer a transição do uso da tecnologia nas atividades curriculares, do que acontece na sala de aula (Minutagem 11:01). Com a chegada inesperada da pandemia, praticamente o que se conseguiu fazer foi uma cópia daquilo que se faz na sala de aula, usando a tecnologia.

Processou-se, assim, a seguinte matriz categorias x BPD (Quadro 43):

Quadro 43 – Categorias x BPD – José Armando Valente

FD16: Educação e tecnologia: ontem, hoje e amanhã	Categoria		
	Técnica	Tecnologia	Ciência
	BPD7	BPD1	BPD2
BPD8	BPD4		
	BPD9		
	BPD3		
	BPD5		
	BPD6		
	BPD10		

Fonte: A autora (2022).

Entretanto, mesmo que os professores estivessem mais preparados para essa transição, é sabido que

existe aí um problema sério que é a questão, primeiro, de você permitir acesso e acesso aqui, não é simplesmente você ter a tecnologia porque as pessoas hoje, de certa maneira tem um celular, tem um computador em casa, etc. Mas esse celular provavelmente é velho e não consegue fazer upload de vídeo, etc e aí então não é qualquer tecnologia que dá conta de fazer um ensino mais interessante, mais apropriado, usando as tecnologias. Outro problema é o acesso à internet (Minutagem 12:09).

Essa é a realidade da maioria dos estudantes e professores de escolas públicas, que possuem materiais didáticos, currículo e organização pensados para lápis e papel.

Outra questão é que o professor não consegue fazer isso de maneira isolada na sala de aula, tentando pensar como se faz, o mesmo acontecendo com a universidade isolada, porque ela não entende o que se passa na sala de aula e como esse professor usa esse material (Minutagem 13:29). O que se propõe como solução é que o “casamento da Universidade com a escola pode ser extremamente útil nessa produção, nessa passagem do currículo da era do lápis e papel, para o currículo da era digital” (Minutagem 13:47).

Valente é otimista em pensar que

alguma coisa vai ser diferente daqui para frente, no sentido de uso da tecnologia na educação, porque esse professor entendeu que algumas coisas que ele fazia por exemplo usando giz e quadro-negro. Ele consegue fazer hoje de maneira talvez diferente usando essas tecnologias (Minutagem 15:12).

“O aluno também aprendeu que parte do que ele fazia talvez anteriormente com lápis e papel, hoje ele consegue fazer com a tecnologia” (Minutagem 15:32). Outra preocupação relevante é com o

acesso intelectual, a maneira como você usa essas tecnologias, de como realmente tirar proveito do que você faz, da informação que você acessa, que informação que você vai buscar, como que você tem realmente ideia de que aquilo que você acessou é passível ou é realmente ele pode ser acreditável (Minutagem 15:32).

A tecnologia digital oportuniza autonomia e coloca as pessoas como protagonistas, pois podem fazer até intervenções na rede. Isso exige uma mudança na postura das pessoas, uma mudança de cultura de como se comportar nessa sociedade e na cultura digital (Minutagem 17:21).

“A inclusão dessas tecnologias na educação tem como um papel quase que secundário, ajudar as pessoas a ter uma postura mais ativa, uma postura ética, criativa, colaborativas de protagonismo nessa sociedade digital” (Minutagem 18:58). Sendo assim, são aliadas no processo de ensino e aprendizagem, porém não substituem a presença do estudante e do professor na escola.

Nesse sentido, a escola ainda não pode ser substituída como espaço do aluno, do professor, dos colegas. Tem um valor social e humano muito importante, que a tecnologia, como nós estamos vivendo agora durante a pandemia, não consegue substituir (Minutagem 18:58).

Finalmente, a última observação realizada foi da FD de Luana Wunsch, demonstrada no Quadro 44.

Quadro 44 – FD17: A evolução na administração pública – Luana Wunsch

<b>BPD a ser consideradas</b>
BPD1 – Educação como base da política de gestão da administração pública
BPD2 – Inserção das tecnologias como recurso no processo de ensino e aprendizagem
BPD3 – Acesso público à tecnologia
BPD4 – Novos cenários de aprendizagem
BPD5 – Superação das desigualdades sociais
BPD6 – Formar pessoas para atender às diferentes perspectivas sociais

Fonte: A autora (2022).

No início da década de 1990, os professores formadores de professores falavam que a educação era uma base da política de gestão da administração pública. Não existe administração pública sem pensar em alguns pilares de impacto social, sendo a educação um deles (Minutagem 27:59).

Houve algumas alterações na sociedade nos últimos anos, com certeza, tendo sido o advento da internet, no final do século XX para o XXI, o grande

*boom* de distribuição de afazeres. O que os professores fariam diante das novas de necessidades sociais?

As transformações e os recursos que vieram e que foram usados nessas bases da profissão docente nos últimos anos têm muito a ver com essa palavra: necessidades.

O que se viu nos últimos dois anos foi que o recurso é uma alternativa para trilhar um caminho de maior qualidade e objetividade (Minutagem 31:39), mas é preciso usar esses recursos de acordo com as necessidades, dos professores, dos alunos e, pós-março de 2020, da comunidade, da escola como um ponto de encontro e um ponto influenciador comunitário.

A sala de aula já não está mais entre quatro paredes. Ela pode estar na escola, no quarto do aluno, até mesmo em cima de uma árvore, como se viu em tantas reportagens ao longo dos dois últimos anos, mostrando crianças subindo em árvores para tentar pegar conexão da internet para assistir a aula em celulares bastante defasados em tecnologia (Minutagem 34:59).

Processou-se, assim, a seguinte matriz categorias x BPD (Quadro 45):

Quadro 45 – Categorias x BPD – Luana Wunsch

FD17: A evolução na administração pública	Categoria		
	Técnica	Tecnologia	Ciência
	BPD3	BPD2	BPD6
BPD4			
	BPD1		
	BPD5		

Fonte: A autora (2022).

Wunsch destaca que não adianta ter computadores, celulares de última geração, se todos os envolvidos no processo educacional não têm acesso a essa tecnologia; um vai ficar para trás e, se isso acontecer, também fica para trás o conceito de público, não do público que é de graça, mas do público no sentido de que todos têm acesso.

Depois da pandemia, ficaram muito escancaradas essas exclusões, mas pouco se agiu para solucioná-las. Essas lacunas entre aplicação social e tecnologia revelam uma desigualdade muito profunda no nosso país, nos diferentes estados e regiões (Minutagem 49:42). Se ainda há uma demanda muito grande nesse sentido, é porque algo no carrossel da política pública e da

aplicabilidade dessas políticas foi quebrado ou faltou. Assim, é preciso pensar a respeito, sobretudo em relação às diferentes realidades brasileiras.

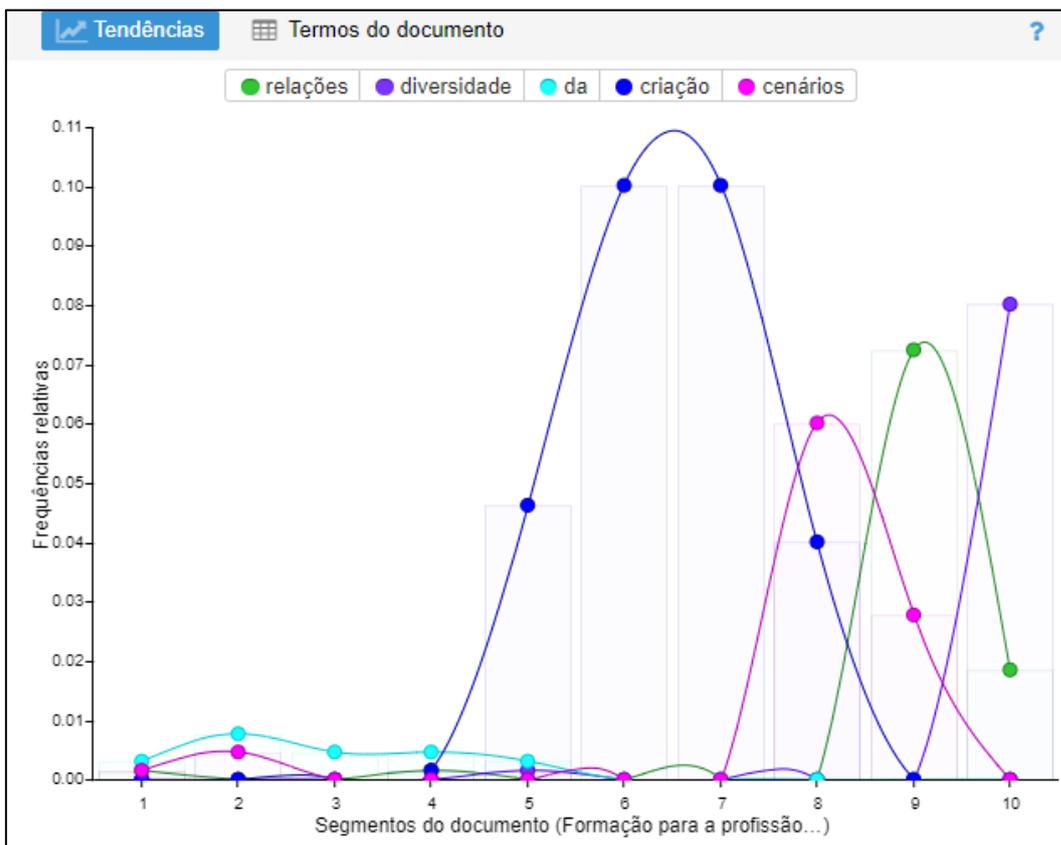
A desigualdade, que estava diminuindo, com a pandemia explodiu, aumentando distâncias não só sociais, mas as necessárias do nosso dia a dia. A grande lição é que não se pode só discutir; é preciso discutir e formar equipes de trabalho que sejam vistas como influenciadoras digitais (Minutagem 51:40), constituídas por profissionais considerados influenciadores, em diferentes perspectivas sociais.

Em suma, pelo panorama observado nas 17 FD, as 120 BPD subdividiram-se da seguinte maneira: 36 na categoria “técnica”; 30 na categoria “ciência”; dez em “tecnologia”; 40 foram transversais às três categorias; e quatro foram cruzamento entre tecnologia e ciência.

Consideraram-se, portanto, como alvo de exame, as 40 BPD que são ponto de interseção entre as três categorias, estruturando um *corpus* que foi colocado em teste<sup>25</sup>, obtendo os seguintes pontos: densidade vocabular – 0,210; *readability index* – 26.211; média de palavras por frase – 2.9; palavras mais frequentes no *corpus* – criação (14), relações (12), cenários (seis) e diversidade (oito), conforme Figura 9.

---

<sup>25</sup> Realizado no aplicativo Voyant-tools.

Figura 9 – Tendências de termos no *corpus* de análise

Fonte: A autora (2022).

A Figura 9 mostra que os três pontos de maior tendência para refletir sobre a profissionalidade no pós-março de 2020 são: (i) criação; (ii) cenários; (iii) relações, indicando fortemente a necessidade de pensar sobre a diversidade dos docentes e identidades.

Nessa perspectiva, o próximo capítulo desta tese explorará essas três tendências, desenhando um produto de aplicabilidade pedagógica que possa servir de apoio para aplicá-las na prática cotidiana do docente da educação básica.

## 8 IDOCENTE: PRODUTO DE APLICABILIDADE PEDAGÓGICA

Precisamos de inventar espaços de encontro e discussão dentro das nossas instituições, precisamos mesmo de investir tempo, longo e de qualidade, na reflexão tanto acerca da nossa identidade de professores e de investigadores quanto sobre os sentidos do trabalho fazemos (Jorge Ramos de Ó).

Verificou-se, pelas FD, que o mundo de hoje exige modelos de aprendizagem mais conectados, não só às tecnologias, mas às realidades das pessoas, permitindo aos alunos desempenhar um papel mais ativo em sua educação. Agora, o professor precisa de apoio para essa intensa atividade.

Ler, compartilhar, ouvir e fazer são atualmente habilidades necessárias para os professores. Sob essa óptica, percebeu-se que esses aspectos são parte integrante da vida docente; como tal, defende-se que as atividades educativas e os meios de comunicação e de interação devem contribuir para aumentar o interesse e o querer estar professor.

Algumas questões-chave no desenvolvimento da ciência e tecnologia devem ser discutidas, com referência particular à educação interdisciplinar e ao trabalho técnico realizado nas escolas. Dentro da educação geral, “ciência e tecnologia” tornou-se um rótulo que identifica propósitos ditos mais atualizados. Contudo, atualmente, a educação tecnológica, com sua singularidade epistemológica, tem de ser novamente definida em seu impacto social.

Com base nos resultados obtidos nas fases metodológicas desta pesquisa, se revelaram três tendências para refletir acerca da profissionalidade e da identidade do docente da educação básica no período pós-março de 2020, como ponto de ligação entre seus aspectos científico, técnico e tecnológico. A Figura 10 mostra que esses aspectos estão interligados, com a seguinte intensidade:

Figura 10 – Intensidade de interligações entre as tendências



Fonte: A autora (2022).

Percebe-se que a **criação** é o ponto mestre nos tempos e espaços atuais para pensar em **cenários**, novos tipos de escola, que destaquem as **relações** por meio da diversidade docente. Diante disso, o produto apresentado é um protótipo para o futuro desenvolvimento de uma plataforma *on-line* sobre a profissionalidade docente, com a qual professores, das diferentes etapas da educação básica, possam ter apoio para o desenvolvimento da sua profissionalidade, a partir de experiências sobre temas relacionados à sua identidade nos seus aspectos globais.

Nessa linha, é preciso, primeiramente, destacar que houve a busca por recursos *on-line* para planejar um sistema integrado de gerenciamento dos objetos em relação às tendências descobertas. Como consequência, foram analisados aplicativos diferentes, em várias áreas funcionais de gestão, resultando em ineficiências de processos e desafios de integração com a educação, em especial, a questão da colaboração, fundamental para o trabalho desses profissionais.

A ideia desse protótipo é ter uma arquitetura que lide com as necessidades docentes de maneira tática em curto, médio e longo prazo, sendo uma teia de sistemas com uma experiência do usuário flexível, a partir das seguintes características: interface que forme uma rede de facilitação de comunicação, colaboração, criatividade, inovação e reflexão; base extensível de um sistema baseado, a partir da qual aplicativos derivados possam ser distribuídos; artefato de *design* para a inclusão de FD; ferramenta compatível com os diversos sistemas digitais; e foco nas múltiplas linguagens de interação.

Desta forma, o desenvolvimento de um sistema *on-line* para a educação como um serviço-chave parece ser eficaz para oferecer oportunidades para formas de comunicação educacional em rede, melhorar a qualidade da percepção de tecnologias inovadoras e ferramentas de suporte para o progresso da atividade docente, bem como para transferir conhecimento.

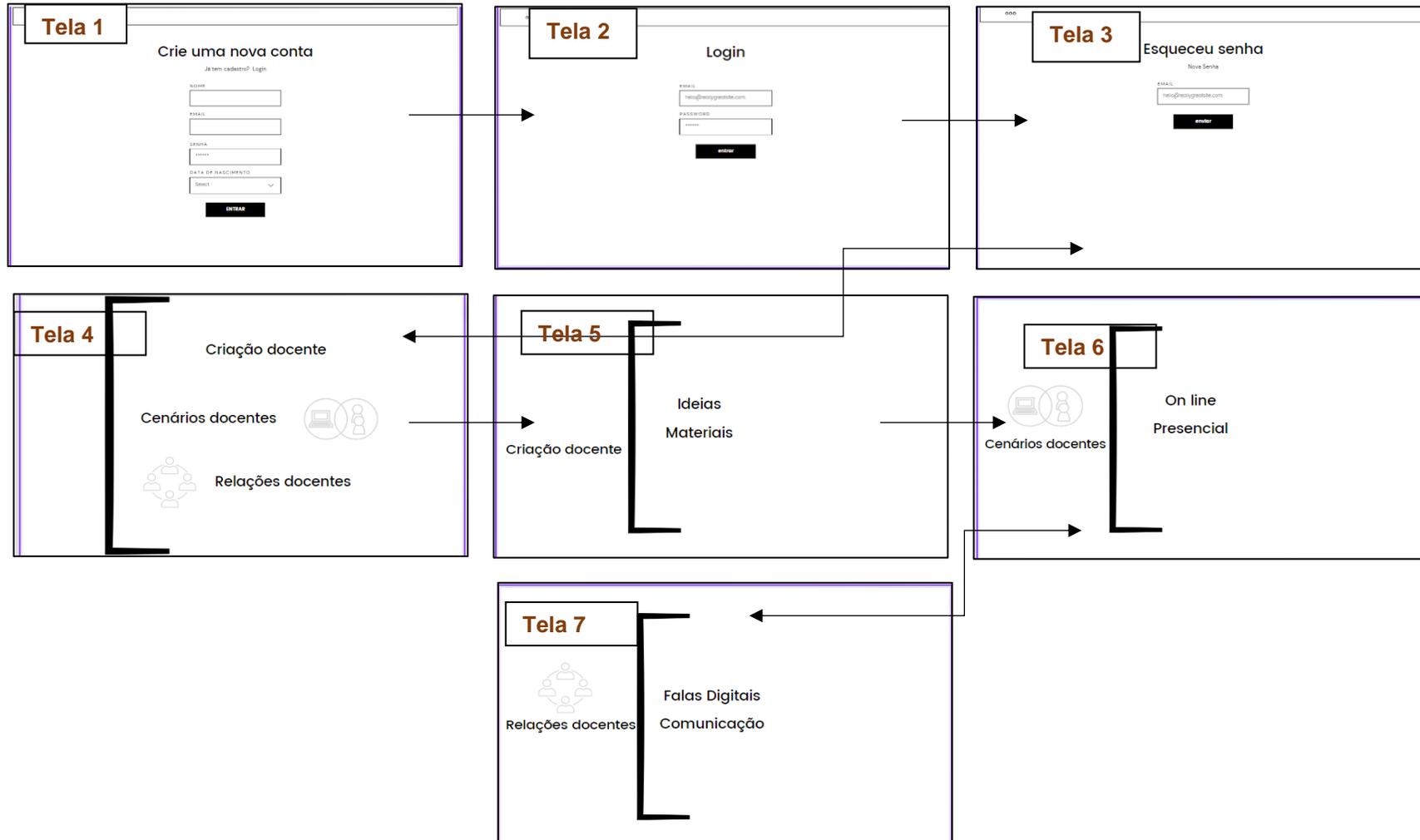
Portanto, entende-se como base para adotar o processo de aprendizagem docente, por meio de ferramentas que permitam a adaptação em acordo com as especificidades pessoais e profissionais do docente, o conceito de autorregulação descrito por Ganda e Boruchovitch (2018), que se refere ao processo de aprendizagem como resultado do controle das próprias conquistas, envolvendo-se ativamente, em vez de permanecer passivo, mediante o gerenciamento de seus pensamentos, comportamentos e emoções, a fim de navegar com sucesso em diferentes experiências. Nesse sentido, novos ambientes são relevantes para retomar a ligação da tríade ciência-técnica-tecnologia, ao reconhecer qualquer sistema de conhecimento ou informação que abranja verdades e conexões.

A plataforma procura reunir recursos, princípios de *design*, exemplos de boas práticas, estudos de caso e outros materiais úteis para informar os interessados e envolvidos com espaços de aprendizagem, procurando abordar as preocupações, se baseando na riqueza de exemplos presentes globalmente nas falas analisadas. Nessa perspectiva, o desenvolvimento do protótipo ocorreu em três passos, após o fechamento dos dados, com a certificação das tendências “criação”, “cenários” e “relações”.

### 8.1 PASSO 1: PRIMEIRO ESQUELETO DO AMBIENTE *ON-LINE*

A Figura 11 mostra o primeiro esqueleto desenvolvido no Canva pela autora.

Figura 11 – Primeiro esqueleto da plataforma



Fonte: A autora (2022).

Apesar de a pesquisa já ter regularizado as grandes tendências a ser abordadas na plataforma, para o prosseguimento do desenvolvimento, tornou-se importante a validação dos usuários finais: os professores da educação básica.

## 8.2 PASSO 2: VALIDAÇÃO

Esse primeiro esquema foi enviado para 30 professores, de diferentes regiões do país, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, os quais puderam validar e dar sugestões de telas/temas que deveriam ser abordados, tendo como base as suas experiências e vivências. Foram apresentadas as seguintes sugestões:

- a) Tela 1: possibilidade de colocar estado, cidade, instituição de ensino, nível de ensino e área do conhecimento em que atua (Validadores 5, 10, 11, 12, 15, 22 e 29).
- b) Tela 3: possibilidade de colocar *e-mail* e código enviado para segurança (Validadores 2, 14 e 29).
- c) Tela 4: alterar nomes<sup>26</sup> para “Criação e criatividade na docência”, “Cenários da docência” e “Relações e colaborações docentes” (Validadores 1, 3, 6, 7, 9, 14, 16, 22, 23, 24, 25, 27 e 28).
- d) Tela 5: em “Criação e criatividade na docência”, inserir as abas “Minhas atividades”, “Recursos educacionais abertos” e “Ideias colaborativas” (Validadores 1, 3, 5, 6, 7, 9, 14, 15, 18, 21, 22 e 27).
- e) Tela 6: em “Cenários da docência”, inserir as seguintes abas “Espaço mão na massa do professor” (Validador 11), “Presencial”, “Híbrido” e “*On-line*” (Validadores 2, 4, 12, 14, 17, 18, 26, 29 e 30).
- f) Tela 7: em “Relações e colaborações docentes”, inserir a aba “Mensagens” (Validadores 12, 21 e 30) e mudar para “Comunicação entre docentes” (Validador 5).

O olhar dos professores fez o protótipo ter a validade do impacto social pretendido, enfatizando suas necessidades e perspectivas perante o artefato.

---

<sup>26</sup> As sugestões de nomes foram similares, tendo sido validadas as que tiveram maior incidência na similitude.

### 8.3 PASSO 3: ESTRUTURA FINAL

Após a compilação dos validadores, foi possível redesenhar o protótipo com a sua versão aplicável, a qual pode ser vista a partir do código QR da Figura 12<sup>27</sup>.

Figura 12 – Protótipo validado



Fonte: A autora (2022).

O protótipo é explicado a seguir, com base nas Figuras 13 a 19.

Primeiramente (Figura 13), surge o nome da plataforma: **IDocente**. A sigla “ID” remete à abreviação de identidade, destacando como os professores parecem compreender-se como pessoas, com suas percepções de mundo e suas crenças. Nesse mesmo princípio, apresenta-se a logomarca, que demonstra que as pessoas são diferentes, mas existem pontos de trocas com outros indivíduos, outras percepções de mundo, outras crenças. Sendo assim, trata-se de uma plataforma de encontro para essas trocas.

---

<sup>27</sup> Para acessar, basta apontar seu celular, com aplicativo de leitor de código QR.

Figura 13 – IDocente: nome e logo



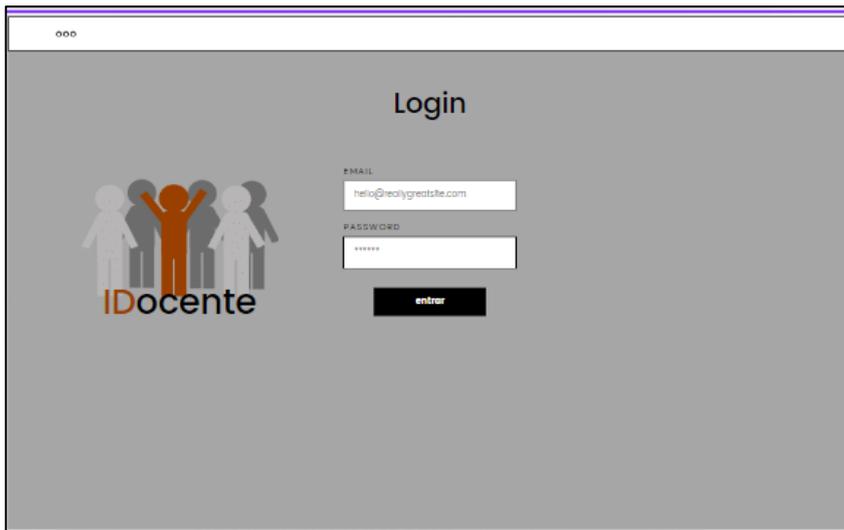
Fonte: A autora (2022).

As Figuras 14 e 15 mostram que o IDocente foi pensado a partir de um método para desenvolver interfaces de usuário, refinando-as em *layouts* iterativamente, com versões para computador, *tablets* e celulares. Cada iteração pode ser submetida a testes de usuário ou outros métodos de avaliação de usabilidade futuramente projetados, permitindo tirar proveito de quaisquer *insights* dos docentes.

Figura 14 – IDocente: página inicial

The screenshot shows a web browser window with a registration form. The title of the page is 'Crie uma nova conta'. Below the title, there is a link that says 'Já tem cadastro? Login'. The form consists of several input fields: 'NOME', 'EMAIL', 'SENHA', 'DATA DE NASCIMENTO', 'INSTITUIÇÃO DE ENSINO', 'NÍVEL DE ENSINO', and 'ÁREA DO CONHECIMENTO'. Each field has a 'Select' or 'Input' label. At the bottom right of the form, there is a black button with the text 'ENTRAR' in white. The IDocente logo is visible on the left side of the page. The footer of the page reads 'Cruz e Wunch (2022)'.

Fonte: A autora (2022).

Figura 15 – IDocente: exemplo de *layout*

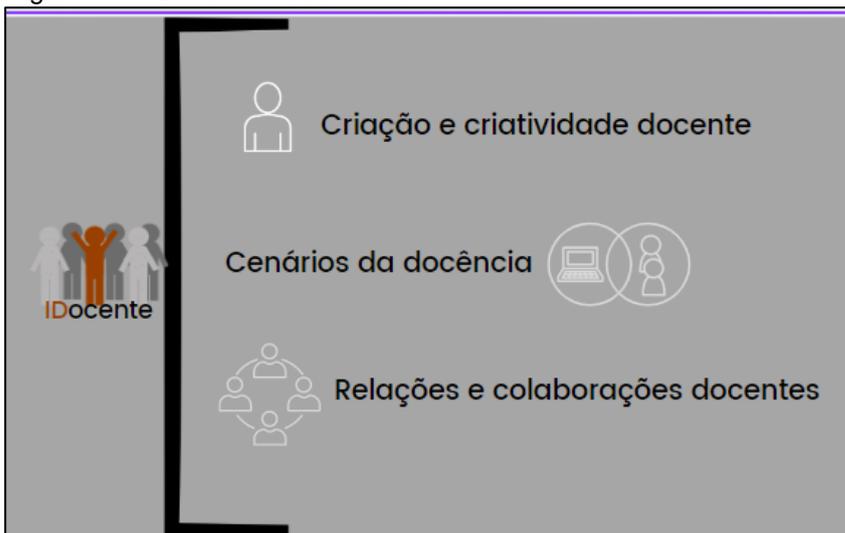
Fonte: A autora (2022).

É pretendido que a plataforma explore e faça uma revisão sobre a dimensão estética do *design* visual aplicado a interfaces multimodais e seu impacto na experiência das pessoas docentes. Destaca-se, aqui, a relação entre forma e função, pela justaposição entre gráfico e necessidades do professor.

Projetar sistemas utilizáveis é difícil e é preciso ferramentas eficazes que sejam utilizáveis, as quais devem ser baseadas em conhecimento comprovado de *design*, verificando os seguintes pontos: entender a interação humana; criar interação humana; construir confiança; e ser real. A intenção é implementar algo natural, em vez de uma página de encaminhamento ou de redirecionamento com uma notificação curta. Nesse sentido, baseou-se nos planos para a elaboração de uma experiência do usuário, sob a óptica do *design*, incluindo tela enxuta, persona do usuário e história do usuário (PERMATASARI *et al.*, 2021).

Já na Figura 16, são apresentadas as abas temáticas, constituídas a partir das BPD emersas desta pesquisa, capturando o conhecimento sobre um possível projeto bem-sucedido de sistema utilizável para professores novatos e experientes.

Figura 16 – IDocente: abas temáticas



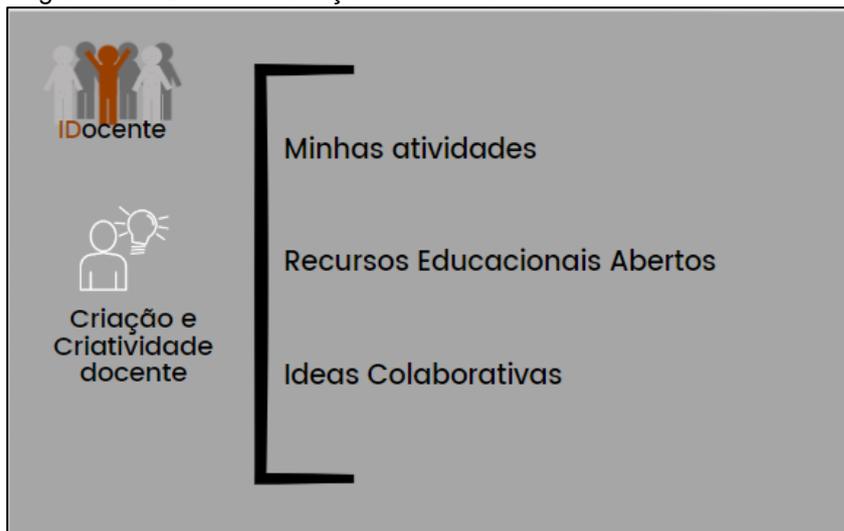
Fonte: A autora (2022).

Os padrões surgiram como uma possível solução para as necessidades apontadas nas FD, concentrando-se também em uma navegabilidade intuitiva, para uma arquitetura temática com foco na usabilidade.

Criação, cenários e relações se destacaram nos resultados desta pesquisa como ponto central para práticas técnicas, tecnológicas e científicas dos docentes, sendo importantes para a aprendizagem destes. Afinal, os professores trocam conhecimento acadêmico e podem conhecer diferentes recursos, plugados ou desplugados, que apoiam a transmissão; não só técnicas de ensino, mas habilidades socioemocionais. No entanto, precisam de suportes que ajudem a responder a incentivos, apoio, responsabilidade e qualidade da gestão ao seu redor. Em suma, são parte de um sistema de aprendizagem significativa, com uma abordagem para melhorar o ambiente de sala de aula, perante a perspectiva de explorar possibilidades de ir além dos *sites* fechados, no sentido de ver o espaço-tempo como recursivamente construído com relações sociais e, portanto, feito e refeito (MACGREGOR, 2006).

A aba “Criação e criatividade docente” (Figura 17) pode ser considerada um espaço para que transformem as suas ideias em ações e as suas aspirações em realidade, para que estejam empoderados para criar oportunidades e aproveitar ao máximo diferentes recursos disponibilizados.

Figura 17 – IDocente: Criação e criatividade docente



Fonte: A autora (2022).

Nessa aba, pretende-se que os docentes projetem, experimentem, construam e inventem à medida que se envolvem em bases STEAM (ciência, tecnologia, engenharia, arte e matemática).

Ao lidar com o conceito de espaços para a prática, podem oferecer novas ideias e satisfazer a curiosidade em seu ritmo natural, sem se preocupar em danificar um projeto importante. Isso permite que pratiquem suas habilidades de pensamento crítico e utilizem o conhecimento que acumularam durante a sua vida profissional.

O IDocente utiliza como referência o estudo de Hennessey e Amabile (2010), no qual destacam que, para avançar nas ciências, humanidades e artes, se deve chegar a uma compreensão do processo criativo, abrangendo as docências nas diferentes áreas, por meio de uma compreensão mais profunda, requerendo mais espaços interdisciplinares, com base em uma visão sistêmica que reconhece uma variedade de forças inter-relacionadas operando em vários níveis.

Assim, essa aba não concebe a definição de criatividade docente como memorizar informações, mas como construção e desenvolvimento de habilidades usando técnicas e recursos motivadores, desafiando o óbvio, o convencional e o assumido. É disponibilizada uma lista de técnicas de aprendizagem criativa, incluindo: planejamentos e replanejamentos, ideias e possibilidades, alicerces para *brainstorming* e debates, narrativas, dando apoio ao desenvolvimento de competências e constantemente possibilitando uma força de trabalho mais otimizada, que ajuda a fazer mais e de forma mais personalizada às precisões do professor.

Na aba secundária “Minhas atividades”, é possível inserir planejamentos e intenções de atividades em formatos multimídias, como texto, áudio e vídeos. A ideia é que o docente construa um diário de bordo de suas ideias.

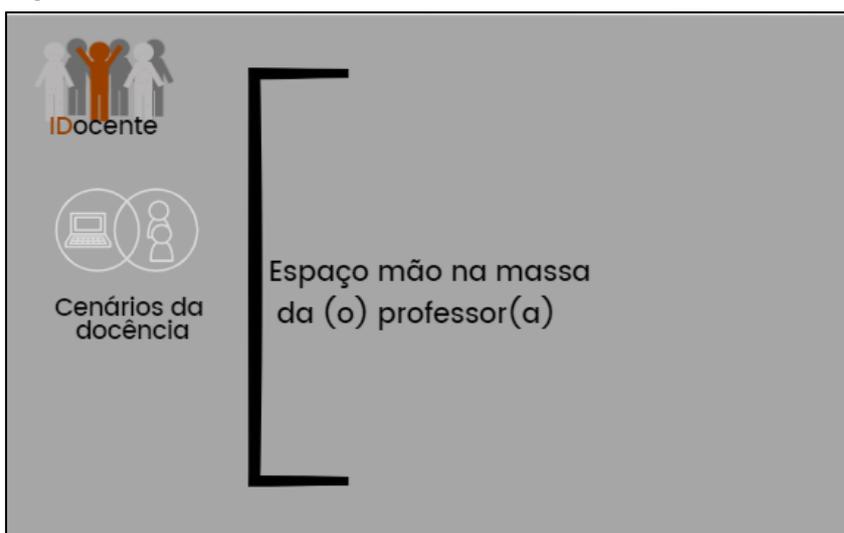
Já no espaço “Recursos educacionais abertos”, é possível construir uma lista de materiais de ensino. Segundo a Unesco (2012), um recurso educacional aberto é um material de aprendizagem e/ou investigação em qualquer suporte, digital ou outro, situado em domínio público ou divulgado com licença aberta, que permite seu acesso, uso, adaptação e redistribuição de forma gratuita por terceiros, mediante nenhuma ou pouca restrição.

A terceira aba, “Ideias colaborativas”, é um ponto de encontro de planejamentos colaborativos. A partir de *links* que remetem a documentos *on-line*, como Google Docs, por exemplo, professores de diferentes regiões/escolas/comunidades podem colocar as suas experiências em um mesmo plano de aula.

Esses três subambientes, juntos, destacam princípios no sentido de um criar pedagógico e guardar suas criações, desenvolvendo pensamento de *design*, tanto para si quanto para seus pares. Afinal, essa é uma abordagem para a resolução de problemas reais, planejamentos e aplicações de atividades concretas, para o ensinar e o aprender do docente.

Em “Cenários da docência” (Figura 18), as definições variam do específico ao inclusivo, sendo o entendimento de espaços, nesse contexto, para além daquele no qual os recursos estão inseridos, para além do aporte de uma “área” física em que ocorrem o ensino e a aprendizagem, incluindo também outros espaços menos literais, como o digital e o cognitivo.

Figura 18 – IDocente: Cenários da docência



Fonte: A autora (2022).

Aqui, tem-se a compreensão de *makerspace*<sup>28</sup> e como pode ser usado no cotidiano docente, desenvolvido para ajudar os professores a criar projetos e ideias que possam se encaixar no currículo de sua escola e ajudá-los a entender quais recursos precisariam para suas produções, experimentando uma combinação entre um laboratório e um espaço de interação, uma maneira de vivenciar o currículo e desenvolver habilidades do mundo real ao mesmo tempo.

Desligando o aprendizado da ideia de que a prática pode apenas ocorrer na estrutura física da escola, pode permitir um passeio virtual de ações e reações, pois circunstâncias hipotéticas podem ser emuladas e praticadas pela imposição de limites de tempo. Os professores podem surpreender-se na forma de exercícios práticos que se podem realizar nos diferentes contextos digitais.

Ter um espaço para e do docente pode ajudar a diminuir o desequilíbrio entre a teoria e a prática, familiarizando os diferentes ambientes do professor. Além disso, importa destacar que os espaços de aprendizagem não são apenas os lugares, mas também as formas como são envolvidos na aprendizagem ativa.

Viu-se que é cada vez mais vital a quebra de paradigma sobre o conceito de sala de aula, avançando para espaços que juntem a transmissão à experiência

---

<sup>28</sup> “Movimento *Maker* apresenta três características fundamentais, nesta sequência: uso de ferramentas digitais para o desenvolvimento e prototipagem de projetos novos; a cultura de compartilhamento de projetos e de colaboração entre comunidades; a adoção de formatos comuns de arquivos de projetos” (ANDERSON, 2012, p. 24).

compartilhada de aprendizagem. Logo, as configurações do IDocente contemplam práticas sociais, algoritmo formal e interações sociais informais do uso e da experiência do espaço. Trata-se de uma mudança de paradigma de não ser apenas um conjunto de entidades físicas conectadas, mas parte do tecido que visa a orientar o aprendizado ativamente.

Já é sabido que os professores sempre souberam que o ambiente de aprendizagem desempenha um papel importante no processo de aprendizagem, mas pouco se falou sobre ambientes específicos para os professores. Com consciência disso, estabeleceram-se as bases para uma plataforma, sinalizando a influência de suas expectativas e sua realidade profissional – um lugar de aprendizado que se refere a um lugar no qual a aprendizagem ocorre. O termo é comumente usado como uma alternativa mais definitiva para sala de aula, mas também pode se referir a um local interno ou externo, real ou virtual.

O espaço, físico ou virtual, pode ter um impacto significativo na aprendizagem, seja estimulando uma maior interação por meio do uso de ferramentas colaborativas ou videoconferências com especialistas, seja abrindo mundos virtuais para exploração. Sobre essas significâncias, a Figura 19 mostra a aba “Relações e colaborações docentes”.

Figura 19 – IDocente: Relações e colaborações docentes



Fonte: A autora (2022).

Ter um espaço colaborativo é importante, porque os professores são expostos a mais ideias e pontos de vista, participam de uma rede, de uma comunidade da

informação na qual suas necessidades são os recursos mais críticos para o seu desenvolvimento profissional.

A aprendizagem colaborativa apoiada por computador, descrita por Hakkarainen (1999), é baseada principalmente em *groupware*, tecnologia que fornece os níveis mais elevados de coordenação e cooperação necessários para apoiar indivíduos que trabalham juntos em organizações, levando-os a redes de espaços compartilhados que facilitam o entendimento comum e são fundamentais para possibilitar que as pessoas compreendam coletivamente os principais conceitos e questões. Nesse sentido, pensar em uma revisita dessa base é uma das inovações para melhorar o ensino e aprender, com a ajuda das modernas TIC.

A área da aprendizagem colaborativa em prol da formação profissional refere-se a métodos que destacam a fonte de formação e cocriação, trabalhando juntos para planejar aulas e trocar ensaios em contextos de oportunidades de aprender com professores que podem ter diferentes estilos de ensino, ideias, perspectivas e experiências. Para Laal e Ghodsi (2012), espaços como esse envolvem uma abordagem educacional para ensinar e aprender que engloba grupos trabalhando juntos para resolver um problema, concluir uma tarefa ou criar um produto.

Assim, os benefícios do aprendizado docente, no estilo da colaboração, começam com o conceito do termo e continuam com as vantagens criadas pelos próprios professores nas esferas sociais, psicológicas, acadêmicas e de avaliação da progressão da sua carreira. Cada um deles é subdividido em temas mais específicos, mas todos envolvem suas falas, suas comunicações e suas trocas de mensagens, como as subabas apresentadas.

A partir dessas ligações, é possível reservar tempo para desenvolver aulas e decidir sobre abordagens apropriadas para usar com alunos ou grupos específicos, decidindo sobre quais pares serão emparelhados para uma parceria de ensino.

## 9 CONSIDERAÇÕES

A partir do cenário apresentado durante esta pesquisa, foi possível identificar que um termo se destacou ao tentar responder à questão: **qual é a base fundamental para pensar a profissionalidade do professor atual, visando – otimização da sua ação no que condiz aos seus discursos e pedagogias?**: identidade docente.

A identidade não é singular, mas plural, e tem numerosas posições identificadoras. No tocante à IPP, ela é ocupada simultaneamente por uma pessoa-profissional. De forma sustentável, também é possível que cada posição de identidade tenha múltiplas identidades. Por exemplo, um professor pode afirmar identidades como professor comunicador ou defensor do ensino.

Tendo em vista que o trabalho de construção da identidade está em andamento, sua profissionalidade também. Nessa perspectiva, **organizou-se um panorama sobre possíveis estruturas para refletir a profissionalidade do docente da educação básica** e, após essa profunda análise metodológica, foi possível considerar que a identidade docente no período pós-março de 2020 ganhou três roupagens para pensar a sua profissionalidade: **(i) identidade científica; (ii) identidade tecnológica; (iii) identidade técnica.**

Sobre a identidade do professor cientista, ela está intimamente atrelada a ser pesquisador. Identificando lacunas e limitações existentes, é possível oferecer recomendações para pesquisas futuras na área da identidade e do desenvolvimento profissional nos seguintes aspectos: estudar a identidade do professor-pesquisador como um processo não somente individual, mas social; conectar a pesquisa de identidade do professor às políticas sobre formação desse docente; realizar estudos longitudinais de história de vida dos professores; e examinar a representação da identidade do professor nas salas de aula não convencionais.

Já sobre a identidade tecnológica, verificou-se que, apesar de já existir uma maior compreensão dos fatores que influenciam a adoção de tecnologia pelos professores, há duas lacunas: (i) pouca atenção dada à natureza da integração tecnológica, sendo importante aprofundar a natureza da adoção da tecnologia pelo professor e os fatores que podem destacar que elas, por si só, não realizam abordagens diferenciadas e ativas no cumprimento pedagógico objetivos; (ii) acesso, sendo importante perceber como as tecnologias estão chegando (ou não) a esses professores.

No tocante à identidade técnica docente, pode-se considerar que, sim, está ligada à sua didática, às suas metodologias, mas especialmente às suas crenças, percepções, vivências e exemplos.

Embora a atenção crescente esteja direcionada aos fatores intrínsecos que influenciam a adoção da tecnologia pelos professores, a pesquisa encontrou a percepção dos professores sobre as características tecnológicas e sua eficácia em suas atitudes pedagógicas. A influência das necessidades e crenças profissionais dos professores em relação à sua profissão, apesar de não ser bem compreendida, tornou-se um entendimento da necessidade de reflexão sobre o agir e o entender seu trabalho e como diferentes aspectos da IPP podem influenciar suas aprendizagens ao longo da vida.

Para essa reflexão, se fez necessário prototipar um recurso que apoiasse esses profissionais e, ao abordar ciência, técnica e tecnologia, ajudasse nessas questões que, mais do que nunca, se fazem presentes, pois todo o cenário educacional sofreu mudanças significativas, trazendo novos debates e perspectivas que necessariamente terão de ser estudadas e dialogadas diretamente com os docentes, para que se construam ações capazes de enfrentar e superar as adversidades ocorridas.

No entanto, nesses discursos se omite o fato de que “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1991, p. 58). Essa famosa citação evidencia a importância de reconhecer que o docente constrói sua competência por meio de estudo e experiência, afinal não nasce com as habilidades e conhecimento. Ele “carece de uma história da própria prática” (SHULMAN, 2014, p. 212). Dessa forma, entende-se que os docentes aprendem e possuem conhecimentos que são imensuráveis e muitas vezes esquecidos por eles mesmos, pois, a cada nova demanda, novas habilidades vão sendo desenvolvidas ou aperfeiçoadas.

Compreendendo o desenvolvimento profissional como um processo contínuo de formação, “a profissionalidade constrói-se de forma progressiva e contínua, baseia-se no desenvolvimento de competências e da identidade profissional, inicia-se na profissionalização e prolonga-se ao longo de toda a carreira” (MORGADO, 2011, p. 798). Para Libâneo (2015), a especificidade do trabalho é norteadada pela

profissionalidade docente e a IPP caracteriza-se como um conjunto de valores, conhecimentos, atitudes e habilidades necessários para conduzir o processo de ensino-aprendizagem.

Ao fazer uma reflexão sobre a profissão do professor, a qual deve ser constituída pelo conhecimento construído no seu contexto de trabalho, é preciso que toda formação e seus recursos sejam influenciados pela dimensão profissional, “não num sentido técnico ou aplicado, mas na projeção da docência como profissão baseada no conhecimento” (NÓVOA, 2017, p. 1116). Assim, é possível visualizar a amplitude que envolve as competências docentes, “além de dominar as técnicas e saberes da área de atuação específica, ele precisa desenvolver habilidades que transcendem a sua formação profissional” (BARROS, 2017, p. 49).

Com tantas exigências inerentes à profissão, ainda se faz necessário lembrar que, em meio à globalização, o docente precisa saber lidar com as mudanças que ocorrem na educação. Dentre elas, encontra-se a forma como os estudantes aprendem e veem o conhecimento. Isso implica o envolvimento direto do docente nas questões que dizem respeito à instituição em que trabalha, pois, para haver transformações, é necessária, além dos investimentos, das iniciativas institucionais e das políticas públicas, a participação dos docentes, que são, na verdade, quem melhor conhece o processo.

Sentindo-se como parte essencial, o docente acaba buscando sua própria formação ou motivando-se a participar ativamente das formações ofertadas pela instituição em que desenvolve suas funções, trazendo melhorias à qualidade do que faz, pois “é necessário que o professor tenha domínio também de um conjunto de saberes, procedimentos e técnicas que lhe viabilizem explorar e trabalhar os conteúdos de forma didática, favorecendo o processo de aprendizagem” (RAMIREZ, 2018, p. 43). Dessa forma, a instituição se torna lugar de socialização dos conhecimentos científicos, em consonância com a formação profissional, beneficiando principalmente os docentes que não tiveram um preparo adequado antes de ingressar no trabalho.

Nessa linha, a pesquisa evidenciou a importância de esse profissional estar preparado para enfrentar as mais diversas situações que aparecem no cotidiano, colocando como indicativo o imperativo de formar novas gerações docentes para a imprevisibilidade e para a capacidade de continuar aprendendo ao longo da vida. Para tanto, o **IDocente** se faz necessário para aliar a prática à teoria, contribuindo para

fazer da docência um campo profissional. Os benefícios de examinar a IPP remetem ao sucesso em sua aprendizagem, pois o empoderamento em curto, médio e longo prazo em seu trabalho profissional pode fornecer uma varredura e considerar o aumento da atenção à compreensão e ao desenvolvimento individual e coletivo, fornecendo uma abordagem positiva e viável em tempos de mudança.

## REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, S. **De magistro**. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Os Pensadores).
- ABRAHÃO, M. H. M. B. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **Revista História da educação**, v. 7, n. 14, p. 79-95, 2003.
- ALARCÃO, I. Didática: que sentido na atualidade? **Revista Cocar**, [s.l.], n. 8, p. 11-27, 2020.
- ALENCASTRO, M. S. Hans Jonas e a proposta de uma ética para a civilização tecnológica. **Desenvolvimento e meio ambiente**, v. 19, 2009.
- ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. **Formando professores profissionais: Quais estratégias**, p. 23-35, 2001.
- ANDERSON, C. Makers: a nova revolução industrial. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, L. M. A constituição da profissionalidade docente na educação superior. **educação**, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 43–52, 2017. DOI: 10.17564/2316-3828.2017v5n3p43-52. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/4310>. Acesso em: 24 jan. 2023.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Editora Vozes Limitada, 2017.
- BEIJAARD, D; MEIJER, P; VERLOOP, Nico. Reconsidering research on teachers' professional identity. **Teaching and teacher education**, n. 20, 2004, p. 107-128.
- ALARCÃO, I. Educação na pandemia e no pós-pandemia. **Docent Discunt**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 11-22, 2021.
- ALEME, R. R. **O processo de constituição da carreira docente de enfermeiros-professores**: identidade, trajetórias e estratégias adotadas para atuação na docência. 2013. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- AMARAL, A. Etnografia e pesquisa em cibercultura: limites e insuficiências metodológicas. **Revista USP**, São Paulo, n. 86, p. 122-135, 2010. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i86p122-135.
- AMBROSETTI, N. B.; ALMEIDA, P. C. A. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009.

ANASTASIOU, L. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. *In*: ANASTASIOU, L.; ALVES, L. **Processos de ensinagem na universidade**. Joinville: Univille, 2015.

ARAÚJO, R. F. Do pensamento tecnológico à tecnologia como ciência da técnica: por uma epistemologia das tecnologias. **Informação & Sociedade: Estudos (I&S)**, [s.l.], p. 67-80, 2016.

BAUMEISTER, R. F.; LEARY, M. R. Writing narrative literature reviews. **Review of general psychology**, v. 1, n. 3, p. 311-320, 1997.

BARROS, L. M. **Qualidade motivacional para a profissionalidade docente na educação**. 2016. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

BATISTA, V. L. **Por entrelinhas na escrita de memoriais de formação: aproximações e distanciamentos**. 2009. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

BAZZO, V. L. **Constituição da profissionalidade docente na educação superior: desafios e possibilidades**. 2007. 269f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BECK, U. Politics of risk society. *In*: FRAKLIN, J. **The politics of risk society**. London: Policy, 1998.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da profissionalidade. **Educação**, [s.l.], v. 29, n. 3, 2006.

BOOTH, A.; PAPAIOANNOU, D.; SUTTON, A. **Systematic approaches to a successful literature review**. Los Angeles: Thousand Oaks, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Projeto de Lei n.3.477/2020. Dispõe sobre a garantia de acesso à internet, com fins educacionais, aos alunos e professores da educação básica pública. **Câmara dos Deputados**, Atividade Legislativa, Projetos de Lei e Outras Proposições, 23 jun. 2020. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=225608>  
1. Acesso em: 10 set. 2022.

BYGSTAD, B. *et al.* From dual digitalization to digital learning space: Exploring the digital transformation of higher education, **Computers & Education**, [s.l.], n. 182, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104463>.

CALDERÓN, A. I.; PEDRO, R. F.; VARGAS, M. C. Responsabilidade social da educação superior: a metamorfose do discurso da UNESCO em foco. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, [s.l.], n. 15, p. 1185-1198, 2011.

CANDAU, V. M. Construir ecossistemas educativos. Reinventar a escola. *In*: CANDAU, V. M. (Org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2007.

CAPARROZ, A. S. C. **Educação a distância**: um olhar sobre a profissionalidade docente na educação online. 2009. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2009.

CARRILHO, M. F. P. **Tornar-se professor formador pela experiência formadora**: vivências e escritas de si. 2007. 281f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

CARVALHO, A. B. G. Etnografia digital na educação a distância e usos de jogos eletrônicos no processo de ensino e aprendizagem. *In*: SEMINÁRIO JOGOS ELETRÔNICOS, EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO, 3., 2006, Campina Grande. **Anais [...]**. [S.l.: s.n.], 2006.

CERMINARO-DERISSO, M. C. **Experiências de (re)início da docência na educação básica**: a profissionalidade em foco. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

CHAIKLIN, S. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. *Psicologia do Estudo*, Maringá, v. 16, n. 4, p. 659-675, out./dez. 2011

COSTA, E. A. S; PIMENTA, S. G. Desafios e aprendizagens do diálogo e da profissão: com a fala os/as professores/as da educação básica. **Acta Scientiarum Education**, [s.l.], v. 43, n. 1, p. 455-483, 2021.

CRESWELL, J. W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa-: Escolhendo entre Cinco Abordagens**. Penso Editora, 2014.

CRUZ, M. B. **Formação do docente no contexto da sua prática: perspectivas e ações de professores do ensino fundamental I**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário Internacional – UNINTER, Curitiba, 2018.

CUNHA, M. I. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, 2009.

CUNHA, R. C. **Narrativas autobiográficas de professores iniciantes**: trajetórias formativas de docentes do curso de Letras-Ingês. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

CRUZ, Melanie. **Formação do docente no contexto da sua prática: perspectivas e ações de professores do ensino fundamental I**. Dissertação de Mestrado. UNINTER, 2018.

- D'AMBROSIO, U. O programa Etnomatemática e a crise da civilização. **HIPÁTIA-Revista Brasileira de História, Educação e Matemática**, v. 4, n. 1, p. 16-25, 2019.
- D'AMBROSIO, U. O programa Etnomatemática e a crise da civilização. **HIPÁTIA-Revista Brasileira de História, Educação e Matemática**, v. 4, n. 1, p. 16-25, 2019.
- D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- DA CUNHA, M. I. Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. **Educação**, v. 41, n. 1, p. 6-11, 2018.
- DA CUNHA, M. I. **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Papyrus Editora, 2007.
- DA CUNHA, M. I. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Educação Unisinos**, v. 12, n. 3, p. 182-186, 2008.
- DEKKERS, R.; CAREY, L.; LANGHORNE, P. **Making literature reviews work: a multidisciplinary guide to systematic approach**. Switzerland: SpringerLink, 2022.
- DEL BIANCO, R. C. R. **Profissionalidade docente em projetos de cursos de Pedagogia de universidades do estado de Goiás**. 2009. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.
- DE SOUSA SANTOS, B. **A cruel pedagogia do vírus**. Boitempo Editorial, 2020.
- DE SOUZA, J. B; DIAS, V. B. A construção da identidade docente na formação inicial dos professores de Ciências Naturais. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 11, n. 7, p. 81-100, 2020.
- DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, [s.l.], v. 29, n. 78, p. 201-215, 2009.
- DUBAR, C. The construction of self through work activity: the professional socialization. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 351-367, 2012.
- EPPI-CENTRE. **What is a systematic review?** 2015. Disponível em: <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Default.aspx?tabid=67Center>. Acesso em: 9 maio 2022.
- ESTALELLA, A.; ARDÉVOL, E. Ética de campo: hacia una ética situada para la investigación etnográfica de internet. **Forum Qualitative Social Research**, [s.l.], v. 8, n. 3, 2007.
- ESTEVE, J. M. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, Antonio. **Profissão Professor**. Porto – Portugal: Porto Editora, 1999, (p. 93 – 124).

FEENBERG, A. **O que é filosofia da tecnologia?** [S.l.: s.n.], 2003. Disponível em: [https://www.sfu.ca/~andrewf/Feenberg\\_OQueEFilosofiaDaTecnologia.pdf](https://www.sfu.ca/~andrewf/Feenberg_OQueEFilosofiaDaTecnologia.pdf). Acesso em: 16 fev. 2020.

FELCHER, C. D. O. **Tecnologias digitais: percepções os professores de matemática no contexto do desenvolvimento profissional docente.** 2020. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

FERNANDEZ, A. B.; RONCA, A. C. C. Profissionalidade docente no ensino superior: um estudo sobre o professor sem formação pedagógica formal. **Revista Educação em Questão**, [s.l.], v. 37, n. 23, p. 48-75, 2010.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2014.

FINGER, M. As implicações socioepistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2014.

Fleming, N. D.; Mills, C. Not Another Inventory, Rather a Catalyst for Reflection”. To Improve the Academy, v. 11, Cap. 1, p. 137. 1992

FLUSSER, V. **Ensaio para uma futura filosofia da fotografia.** São Paulo: Hucitec, 1985.

FRANCO, A. R.; VIEIRA, R. M. “Um aconchego de uma aula real”: o desafio da humanização do ensino (à distância) no exercício da profissionalidade docente no ensino superior. **Interfaces da Educação**, [s.l.], v. 12, n. 34, p. 989-1015, 2021.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

FREITAS, C. P. **Construindo a identidade docente: narrativas dos professores de biologia de cursinhos populares.** 2020. 125f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

FREITAS, F. L. **A constituição da identidade docente: discutindo a prática no processo de formação.** 2006. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

GANDA, D. R; B, Evely. A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. **Psicologia da Educação**, n. 46, p. 71-80, 2018.

GALLO, P; COELHO, M. G. P Aquisição dos letramentos necessários à cultura da convergência: a narrativa transmídia na escola. **QUIPUS-ISSN 2237-8987**, v. 1, n. 1, p. 51-62, 2011.

GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 85-90, 1996.

- GOODSON, I, F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, reimp., p.63-78, 2013.
- GONÇALVES, J. L.; PESCE, L. Educar em tempos de pandemia: desafios da profissão docente. **Revista Docência e Cibercultura**, [s.l.], v. 5, n. 3, p. 40-52, 2021.
- HAKKARAINEN, P. 14 Play and motivation. **Perspectives on activity theory**, p. 231, 1999.
- HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. **Ethnography: Principles in Practice**. 3. ed. Routledge: London, 2007.
- HARARI, Y. N. **Sapiens**: uma breve história da humanidade. Porto Alegre: L&PM, 2017.
- HARDT, L. S. **Os fios que tecem a docência**. 2004. 257f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- HARGREAVES, A. **Teaching in the knowledge society**: education in the age of insecurity. Maidenhead: Open University, 2003.
- HEIDEGGER, M. A questão da técnica. **Scientia Studia**, [s.l.], v. 5, n. 3, p. 375-398, 2007.
- HENNESSEY, B. A.; AMABILE, T. M. Creativity. **Annual review of psychology**, v. 61, p. 569-598, 2010.
- HERMIDA, J. F.; LIRA, J. A educação e o avanço da nova (ou extrema?) direita no Brasil: entrevista com Gaudêncio Frigotto. **Roteiro**, [s.l.], n. 45, p. 1-14, 2020.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.
- IMBERNÓN, F. (Org.). **A educação no século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2000a.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**. São Paulo: Cortez, 2000b.
- JAMES, N; BUSHER, H. Researching hybrid learning communities in the digital age through educational ethnography. **Ethnography and Education**, v. 8, n. 2, p. 194-209, 2013.
- JENSEN, L. *et al.* Digital ethnography in higher education teaching and learning: a methodological review. **Higher Education**, [s.l.], n. 84, p. 1143-1162, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00838-4>.

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2014.

KUBITSCHKO, S.; KAUN, A. **Innovative methods in media and communication research**. New York: Palgrave Macmillan Cham, 2016.

KUHN, T. **A função do dogma na investigação científica**. Curitiba: Editora da UFPR, 2012.

LAAL, M; GHODSI, S. M. Benefits of collaborative learning. **Procedia-social and behavioral sciences**, v. 31, p. 486-490, 2012.

LATOURETTE, B. Give me a laboratory and I will raise the world. In: KNORR-CETINA, K.; MULKAY, M. (Ed.). **Science observed: perspectives on the social study of science**. London: Sage, 1983. p. 141-170.

LEÃO, A. S. G. **Um estudo sobre a formação continuada e sua contribuição para o desenvolvimento profissional docente e a mobilização da práxis de professores que ensinam Matemática**. 2021. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

LIBÂNEO, J. C. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. **Educação & Realidade**, v. 40, p. 629-650, 2015.

LIMA, M. V. L. A. **Identidade docente de profissionais liberais que atuam na educação superior**. 2006. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2006.

COUTINHO, C. P; LISBÔA, E. S. **Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI**. 2011.

LOTTA, G. Organizadora. **Teorias e análises sobre implementação de políticas públicas no Brasil**. 2019.

LUDKE, M. Sobre a socialização profissional de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 99, p. 5-15, 1996.

LUDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, [s.l.], v. 25, p. 1159-1180, 2004.

MAÇANEIRO, N. T. **A professora e a profissionalidade docente: investigando os sentidos possíveis**. 2006. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2006.

MACGREGOR, G; MCCULLOCH, E. Collaborative tagging as a knowledge organisation and resource discovery tool. **Library review**, v. 55, n. 5, p. 291-300, 2006.

MAIA, S. F. **Aprendizagens docentes**: narrativas de professoras de Língua Inglesa. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.

MARCELO, C. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. **Sísifo**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, 2009.

MARCELO, C.; MARCELO, P. Influencers educativos en Twitter: análisis de hashtags y estructura relacional. **Revista Científica de Educomunicación**, [s.l.], v. 29, n. 68, p. 73-83, 2021.

MARKIC, A. A. **Mapeamento do termo “profissionalização docente”**: uma análise dos anais do Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), 2008-2017. 2019. 125f. Dissertação – Universidade Cid de São Paulo, São Paulo, 2019.

MARQUES, Z. M. O. **Como se chega ou como nos tornamos docentes no ensino superior**. 2006. 238f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

MASETTO, M. Inovação na educação superior. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, [s.l.], v. 8, n. 14, p. 197-202, set. 2003/fev. 2004.

MASETTO, M. Formação pedagógica dos docentes do ensino superior. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração**, [s.l.], v. 1, n. 2, p. 4-25, 2009.

MATTOS, T. M. **Diário de bordo: relato de reflexão na formação docente**. 2021.

MENDES, R. F. **Professores no curso de Medicina**: (des)caminhos entre a atuação profissional e a profissionalidade docente. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. *Vidas de professores*. 2ª. ed. Porto-Portugal: Porto Editora, 2013. p. 111-132.

MORGADO, J. C. **Currículo e profissionalidade docente**. Porto: Porto, 2005.

MORGADO, J. C. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im) possibilidades. **Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação**, v. 19, p. 793-812, 2011.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007

MORIN, E. **O enigma do homem**: Para uma nova antropologia. 2 ed. Tradução de Fernando de Castro Ferro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

MORIN, E. A religação dos saberes: o desafio do século XXI. In: **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. p. 583-583. 2010

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2001.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, Edgar. **É hora de mudarmos de via: as lições do coronavírus**. Editora Bertrand Brasil, 2020.

NOCETTI, I. W. J. **Desafios da docência no ensino: o caso do curso de Publicidade e Propaganda**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2015.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. Os professores e a história da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. In: Portugal 2007 - Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida. Lisboa, 2007.

NÓVOA, A. Pensar alunos, professores, escolas, políticas. **ECS**, Sinop, v. 2, n. 2, p. 7-17, jul./dez. 2012.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 47, p. 1106-1133, 2017.

NÓVOA, A. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, DF, v. 7, n. 3, p. 8-12, 2020.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. Os professores depois da pandemia. **Educação e Sociedade**, n. 42, p. 1-16, 2021.

OECD. **OECD science, technology and innovation Outlook 2018**. Paris: OECD Publishing, 2020.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Résultats de TALIS 2013: Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage**. Synthèse. 2014.

OECD. Supporting the continuation of teaching and learning during the COVID-19 Pandemic Annotated resources for online learning. Paris: OECD Publishing. 2020.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, [s.l.], n. esp., p. 17-35, 2010.

OLIVEIRA, J. R. O homem como objeto da técnica segundo Hans Jonas: o desafio da biotécnica. **Problemata - Revista Internacional de Filosofia**, [s.l.], v. 4, n. 2, 2013.

OLIVEIRA, M. C. S. C. **Trabalho docente**: reflexões sobre a constituição de professores. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2015.

Ó. J. R. **Fazer a mão: por uma escrita inventiva na universidade**. Edições do Saguao, 2019.

PAOLI, A.; D'AURIA, V. Digital ethnography: a systematic literature review. **Italian Sociological Review**, [s.l.], n. 11, p. 243-267, 2021.

PERA, Q.; QUINTON, S.; BAIMA, G. The use of embedded visual methods in unveiling consumers' values: a digital ethnography perspective. **Psychology & Marketing**, [s.l.], 2021. DOI: <https://doi.org/10.1002/mar.21596>.

PEREIRA, L. **Percursos de profissionalização docente no ensino superior**: trajetória e renovação na prática pedagógica. 2010. 270f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2010.

PERMATASARI, A; DHEWANTO, W; DELLYANA, D. A proposed model of value co-creation through multi-stakeholder collaboration in domestic product development. **Business: Theory and Practice**, v. 22, n. 2, p. 414-425, 2021.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. v. I.

QUSHEM, U.B. *et al.* Multimodal technologies in precision education: providing new opportunities or adding more challenges? **Education Sciences**, [s.l.], v. 11, n. 338, 2021. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci11070338>.

RAMIREZ, V. L. A docência na educação superior e a constituição da profissionalidade. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 41-48, jan./abr. 2018.

RAMOS, E. M. O. **Professores bacharéis da saúde**: trajetórias de profissões docentes. 2018. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

REIMERS, F. M.; SCHLEICHER, A. Um roteiro para orientar a resposta educativa à Pandemia da COVID-19 de 2020. Madrid: OECD/OEI. v. 25, n. 5, p. 2020, 2020.

RIBEIRO, A. E. Educação e tecnologias digitais na pandemia: ciclos da precariedade. **Cadernos de Linguística**, [s.l.], v. 2, n. 1, p. 1-16, 2021.

ROJO, R. Textos multimodais. *In*: FRADE, I.; VAL, M.; BREGUNCI, M. **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

ROLDÃO, M. C. Profissionalidade docente em análise-especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: Estudos sobre Educação**, [s.l.], v. 12, n. 13, 2005.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

ROMÃO, J. E. Docente: um ser humano acima de tudo. **Visão Global**, [s.l.], v. 10, n. 1, p. 7-22, 2007.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 3 ed. Curitiba: Ibpex, 2007.

ROSÁRIO, L. A necropolítica genocida de Bolsonaro em tempos de pandemia e o projeto ultra-neoliberal. **Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade**, [s.l.], v. 6, n. 2, p. 28-49, 2020.

ROSSI, F.; HUNGER, D. Identidade docente e formação continuada: um estudo à luz das teorias de Zygmunt Bauman e Claude Dubar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [s.l.], v. 101, n. 258, 2020. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i258.4409>.

ROTHER, E. Systematic literature review X narrative review. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 20, n. 2, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-21002007000200001>.

SANTOS, J. L. **Narrativas de professores do curso de Biblioteconomia**: reflexões sobre a docência. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

SARAIVA, S. D. R. **Narrativas sobre prática pedagógica e desenvolvimento profissional**: administradores-professores de ensino superior como protagonistas. 2010. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SAVIANI, D. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação—o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, [s.l.], n. 10, e020063, 2020.

SELWYN, N. As novas conectividades da educação digital. **Sociologia da Educação: Análise Internacional**, p. 110, 2013.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014.

SIEWERDT, R. **Educação profissional tecnológica**: reflexões sobre profissão docente nos cursos de tecnologia. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2013.

SILVA, L. E. N. **A constituição da profissionalidade do docente bacharel**: o aprender a ensinar. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

SILVA, L. R. C. **Identidade profissional docente**: as representações sociais dos alunos da Faculdade de Educação da UFG. 2004. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004.

SILVA, M. A. S. **Processos constitutivos da formação docente no ensino superior**: um estudo de diferentes dimensões da formação do professor. 2007. 306f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

SILVA, M. S. **Alice vai à Universidade!** Docentes e docência universitária: trajetórias, saberes e intuições na formação da profissionalidade. 2009. 164f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009.

SILVA, S. **Etnografia digital multissituada**: experiências de mobilidade de jovens a crescer em regiões de fronteira. Lisboa: Universidade Aberta, 2021. (Coleção Educação a Distância e eLearning). DOI: <https://doi.org/10.34627/uab.edel.15.9>.

SILVEIRA GALLI, F. C.; BIZIAK, J. S. Education and productivity in times pandemic: discourses and senses in digital media. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, v. 24, n. 47, p. 4-26, 2021.

SIMÕES, M. L. O surgimento das universidades no mundo e sua importância para o contexto da formação docente. **Revista Temas em Educação**, Belém, v. 22, n. 2, 2013.

SNYDER, H. Literature review as a research methodology: an overview and guidelines. **Journal of Business Research**, [s.l.], n. 104, p. 333-339, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>.

SUAREZ, T. C. **A profissionalidade dos professores iniciantes na Universidade de São Paulo**. 2018. 88f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SUAREZ, V.; MCGRATH, J. Teacher professional identity: How to develop and support it in times of change. **OECD Education Working Papers**, n. 267, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1787/b19f5af7-en>.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes Limitada, 2012.

TAWFIK, G. M. *et al.* A step by step guide for conducting a systematic review and meta-analysis with simulation data. **Tropical Medicine and Health**, [s.l.], v. 47, n. 46, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41182-019-0165-6>.

TREMBLAY-GAGNON, Delphine; BORGES, Cecilia; TARDIF, Maurice. From Teacher Education to Teachers' Work: The Knowledge of Students. **Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en éducation**, v. 13, n. 1, 2022.

UNESCO. Declaração REA de Paris em 2012. **UNESCO**, Paris, 20 jun. 2012.

UNESCO. **Padrões de competência em TICs para professores: marco político**. Paris: UNESCO, 2009.

VARIS, P. Digital ethnography. *In*: GEORGAKOPOULOU, A.; SPILIOTI, T. **The Routledge handbook of language and digital communication**. London: Routledge, 2015.

VASCONCELLOS, M. M. M. **Desafios da formação do docente universitário**. 2005. 335f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

VASCONCELOS, S. M.; COELHO, Y. C. M.; ALVES, G. Q. O ensino superior nos tempos de pandemia: e agora, professor? **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, [s.l.], v. 6, ed. esp., 2020.

VAZ, J. A. **De engenheiro a professor: a construção da profissionalidade docente**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2016.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. Papyrus Editora, 2009.

VIEIRA, R. A. G. **Identidades docentes no ensino de Educação Física: um recorte da cidade de Sorocaba**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

VIEIRA PINTO, Á. O conceito de tecnologia. **Rio de Janeiro: Contraponto**, v. 2, p. 794, 2005.

VIKHMAN, V.; ROMM, M. Digital twins in education: prospects and reality. **Vysshie Obrazovanie v Rossi**, [s.l.], v. 30, n. 2, 2021. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-2-22-32>.

WUNSCH, L. P. *et al.* Perspectivas dos docentes de Educação Infantil em torno do ensino remoto: Dificuldades e expectativas. **SCIAS-Educação, Comunicação e Tecnologia**, v. 3, n. 1, p. 5-27, 2021.

WUNSCH, L.; LEITE, S. F. A.; CRUZ, M. B. Análise sobre as raízes da formação docente e suas ramificações no cenário pandêmico. **Conjecturas**, [s.l.], v. 19, n. 1, 2022.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZABALZA, M. A. **Ser professor universitário hoy**. La cuestión universitaria, Madrid, n. 5, p. 69-81, 2009.

## APÊNDICES

Fala Digital 1: AULA MAGNA PPGEDU: DESAFIOS ATUAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES – Bernadete Gatti		
Bases de profissionalidade docente (BPD) a serem consideradas	Duração: 1:50:02	
	Data de envio: 12/08/2022	
	Tempo	Observações
BPD 1 - Formação para a profissão	07:07	Profissionalidade são as condições com que os formandos e aqueles que passam pelas nossas licenciaturas levam consigo como cabedal para atuar nas redes escolares e o seu profissionalismo é o comportamento ético com que ele faz esse trabalho engajado num coletivo com outros professores e na relação cotidiana em sala de aula com seus alunos.
	07:53	Lembrando sempre que nós professores, a nossa profissão, é muito complexa e isso não é um jargão, uma palavra ou um slogan, é uma profissão que envolve aspectos subjetivos em muito maior grau que outras profissões.
BPD 2 - Perspectivas claras e com finalidade	08:24	A nossa procura é que eles aprendam e apreendam conteúdos de conhecimentos significativos e importantes para a vida comum, para a vida no trabalho, para seu desenvolvimento socioemocional.
BPD 3- Trabalho com conhecimento fundamentado	10:26	Linguagens mudam, ciência muda, formas de relacionamento mudam, valores sofrem nuances. Tudo isso tem a ver com as nossas práticas pedagógicas e se desenvolvem em determinados contextos. Por isso que é muito importante que preparemos os professores para trabalhar com conhecimentos fundamentados.
BPD 4- Cenários - Avanço para uma sociedade em rede	12:50	É um cenário movente, um cenário onde nós estamos percebendo, de um lado muitas rupturas: rupturas nos modos de vida, rupturas do mundo do trabalho, que não é mais o mesmo que antes. Valores e relações mudam. Nós temos muitas vulnerabilidades sociais. Nós temos muita exclusão ao passo que nós temos de outro lado também inclusões.
BPD 4 – Formar para o futuro	13:28	Nós estamos diante de algumas perplexidade porque não sabemos bem qual futuro nos espera é a uma oscilação com muitas contradições sociais que nós estamos vivendo porque a entrada de outro lado das tecnologias de comunicação, na ação que foram expandidas globalmente, elas estão estruturando aspectos do social de um modo muito diferente e estão criando o processo de inclusão e exclusão porque elas estão adentrando no mundo do trabalho e modificando o trabalho humano e as exigências para o exercício desse trabalho não é simples. Hoje, se você não tem uma iniciação a esse mundo cibernético dificilmente você se encaixa nesse mundo do trabalho existente de uma maneira mais efetiva
	14:15	Hoje, se você não tem uma iniciação a esse mundo cibernético dificilmente você se encaixa nesse mundo do trabalho existente de uma maneira mais efetiva.
BPD 5 - Qualidade na educação	20:34	Pesquisas revelam que nós temos problemas recorrentes na qualidade da educação escolar. Nós temos trajetórias escolares incompletas.
	21:29	Parece que há uma perda de sentido da educação quando você vai fazendo o percurso escolar.
	21:44	Nós temos problemas também não resolvidos na formação de professores, que é um nicho muito difícil de você discutir embora muito muito se tenha tentado fazer, especialmente nas últimas três décadas, mas parece que é difícil mudar usar hábitos que estão instaurados nas instituições e nas pessoas de fazer uma formação fragmentada separando conhecimentos de teorias pedagógicas e práticas pedagógicas separando a formação até em espaços sociais. Uma parte da formação em institutos básicos, uma parte de formação na faculdade de educação ou centro de educação, completamente distintos.
BPD 5 – Emergência da pandemia Covid-19	23:14	Nós não podemos ignorar que esses novos desafios nos levaram a pensar na questão da saúde nos espaços educacionais. Não foi só durante a COVID e a volta da COVID. Isso vai permanecer, a questão da saúde, das condições psicológicas, que tem a ver com a saúde, das condições nos espaços escolares, eles estarão presentes se fazem presentes. O efeito do confinamento, por mais que nós queremos passar por cima, ele está aí nas pessoas especialmente nas crianças que não puderam estudar regularmente, elas não puderam estar com seus coleguinhas, elas vão puderam fazer compartilhamentos que elas gostariam de fazer e estavam fazendo sempre. Tivemos o efeito da busca de novos meios educacionais que acabaram não sendo suficientes. Encontramos um cenário que, nós achávamos que todo mundo tinha celular e que a internet era acessível no Brasil inteiro e verificou-se que não é. Todo mundo tem celular, mas não o mesmo tipo de celular. A elite tem celular com todas as condições para receber materiais escolares, para fazer diversas formulações, diversos tipos de relacionamentos e de trocas, mas o povo tem um celular pré-pago, que ele compra por um período. Terminado aquele período não existe mais o celular e ele não compra porque ele não tem condição econômica de ficar comprando.
BPD 6 – Reinventar a escola e as relações pedagógicas	41:35	Será que não seria bom pensar possibilidades de espaços coletivos de aprendizagem, na biblioteca, nos Laboratórios montando estações de trabalho, temas de estudo. Afinal as mudanças sociais são múltiplas e elas estão sinalizando da importância do trabalho coletivo, da importância do saber se comunicar e saber usar bem conhecimentos que são necessários para execução das diversas funções sociais que exigimos para nossa própria sobrevivência.

BPD 7 – Repensar aspectos das licenciaturas	44:51	A necessidade de repensar esta formação de professores já estava lá no PNE em 2014 no Plano Nacional de Educação. *Cita a Meta 13 do PNE
BPD 8 – Necessidade de um novo paradigma educacional	47:52	Nós precisamos de um novo paradigma, um novo paradigma Educacional para as nossas políticas, para a gestão educacional, para o trabalho pedagógico. Onde quer que se comece isto, nós podemos mudar a sala de aula? Podemos sim! Se nós tivermos a consciência e adotarmos uma nova maneira de pensar. Esse novo paradigma exige duas coisas que tem sido colocado aí, em inúmeras discussões. A primeira é superar o que nós vimos observando através da pesquisa educacional, das realidades educacionais, que a escola vai perdendo o sentido.
PPD 9 - Desafios para a formação de professores	1:02:03	Obs: a autora faz um resumo dos desafios citando: -Cultura geral ampliada e cultura no campo educacional -Um novo modo de lidar com os conhecimentos -Considerar os fundamentos disciplinares ao mesmo tempo que as interfaces entre áreas do conhecimento -Não pretender anular as diferenças socioculturais -Estímulo ao protagonismo do aluno – autor/ator – coparticipação -Ética social

Fala Digital 2: Etnomatemática e Educação em tempos de pandemia: Prof <sup>o</sup> Dr Ubiratan D'Ambrosio		
Bases de profissionalidade docente (BPD) a serem consideradas	Duração: 1:27:13	Data de envio: 30/11/2020
	Tempo	Observações
BPD 1 - Emergência da pandemia Covid-19	03:53	Estamos vivendo um momento angustiante no qual essa pandemia causada pelo covid-19 aflige toda a humanidade e essa pandemia intensificou desigualdades que já existiu, que acontece no Brasil. O Brasil é um país com muitas dificuldades, de emprego, de saúde, de educação, mas com essa pandemia isso ficou ainda mais claro como o Brasil tem desigualdades e essas desigualdades atinge fortemente as classes menos privilegiadas. Aqueles que estão numa classe média, média-alta conseguem seguir adiante no meio dessa crise com mais facilidade, tem que ter todo cuidado é claro, mas com mais facilidade do que aqueles que têm problemas de uma casa pequena a pouca luz em casa para o aluno estudar. Muitos deles não tem o recurso de internet. Isso afeta muito as classes menos privilegiadas.
BPD 2 - Novo pensar sobre a nossa sociedade	05:20	O problema social associado a este problema de saúde que é a covid-19, é muito, muito sério e exige um novo pensar sobre a nossa sociedade.
BPD 3 – Novos cenários de aprendizagens	18:13	O meu etno agora é a minha casa, as 4 paredes.
	18:43	O etno é o ambiente fechado que nós estamos vivendo no isolamento social.
	19:05	Como contornar a situação? Não fazer que o mundo das pessoas só exista aquilo que está nas 4 paredes. Eles tem que sair. Não da para sair? Então tem que trabalhar com o imaginário.
BPD 4 - Modos de fazer e aprender.	20:29	O principal objetivo da etnomatemática é dar sentido às maneiras, os modos de como as pessoas sabem e como as pessoas fazem .
	21:50	A etnomatemática é a ciência que estuda como é esse saber e fazer de diferentes culturas.
BPD 5 – Socialização do conhecimento	37:07	Uma criança perto da outra acaba aprendendo da outra. Isto é socializar o conhecimento, socializar aquilo que ela percebe, aquilo que ela faz aquilo que o outro acaba aprendendo.
	37:31	Isso não é consciente, ela não fica fazendo uma coisa e esperando que a outra criança do lado aprenda. Não, isso é parte do processo mental gerado pela comunicação. Isto é o conhecimento. As maneiras de fazer o comportamento, são socializados pelo grupo.
BPD 6 – Conhecimento da ciência da cognição	41:15	Ninguém pode ser educador se não tiver uma base sobre Ciência da cognição. O que é o cérebro? Como que ele se relaciona com todo o corpo e os nervos mandam sinais para a gente fazer movimento? Teorias da cognição é uma disciplina que deve estar presente em todos os cursos de licenciatura.
BPD 7 – Aprendizagem autônoma	54:47	O professor que foi treinado, preparado pra ensinar conteúdo para passar conhecimentos das várias disciplinas, ele tem que se adaptar às novas circunstâncias. Não adianta na educação a distância, encher seu aluno de conteúdo mais e mais conteúdo, para que seguir o programa? É claro, é importante que o aluno aprenda algumas coisas básicas, tem que aprender a ler tem que aprender escrever tem que aprender a contar. As coisas básicas eles aprendem com facilidade na idade adequada, se despertar o interesse deles para fazer coisas assim.
	55:40	Qual é a função do professor na educação a distância? Não é passar conteúdo, passar programa, mas ele deve orientar o aluno para que o aluno busque o seu próprio aprendizado. A grande mudança é que você aprende por conta própria, você busca o seu conhecimento e é isso que a gente tem

		que passar para os alunos na educação a distância. O professor fala pouco e orienta o aluno a buscar conhecer mais coisas como é que ele faz.
--	--	---

Fala Digital 3: Creativity Talks 06 - António Sampaio da Nóvoa		
Bases de profissionalidade docente (BPD) a serem consideradas	Duração: 59:58 Data de envio: 21/03/2022	
	Tempo	Observações
BPD 1 - Aceleração do processo de mudanças na escola.	22:29	Era visível que muitos vinham reclamando uma mudança profunda desta instituição, mas a pandemia ao mesmo tempo que tornou visível essas dificuldades, acelerou o processo de mudança e mostrou que provavelmente há outras maneiras de educar as nossas crianças sem ser através desta escola tal como ela se consolida na segunda metade do século 19.
	23:04	Hoje, neste preciso momento em que falamos em que há uma espécie de regresso ao presencial há muitos a dizer, que é preciso regressar ao normal, é preciso regressar à normalidade, seja na escola, seja na universidade e este regresso ao normal e um regresso impossível. Nós não vamos conseguir, nas próximas décadas, voltar à escola que era antes da pandemia
	23:41	Essa mudança vai acontecer não necessariamente para melhor. Nós muitas vezes quando falamos de mudança pomos na mudança um sentido positivo e há mudanças que são para pior. A mudança que vai acontecer não é necessariamente para melhor, mas que ela vai acontecer vai e a meu ver e é inevitável.
BPD 2 – Pensar a escola do futuro	24:54	A escola do Século XIX e os professores dos Século XX, não servem para educar as crianças do Século XXI.
BPD 3 - Novos cenários de aprendizagem	25:09	A ideia de escola que está ultrapassada, que é uma instituição obsoleta e, portanto, o melhor que temos a fazer é recorrer a uma espécie que seja em espaços domésticos, seja em espaços sociais que não escola. Seja através do digital, seja através de outros mecanismos, pensarmos em outras maneiras de educar as novas gerações.
BPD 4 – Reinventar a escola com inserção de tecnologias	27:26	É possível que a escola tal como conhecemos tenha chegado ao fim, mas se isso é assim, então temos que inventar de novo a escola.
	27:56	Inventar a escola outra vez, na sua dimensão pública e na sua dimensão humana e quando fala da dimensão pública é para a contrapor a dimensão doméstica, é para contrapor aos requerimentos da educação em espaços domésticos ou em espaço familiar ou espaços protegidos para afirmar a sua dimensão pública.
	28:33	Dizer que as tecnologias, o digital, são ferramentas poderosíssimas e importantes para a educação, mas que elas não substituem a dimensão humana ou a dimensão do encontro.
BPD 5 - Valorização da escola	31:00	Três verbos: proteger, transformar e valorizar. Proteger a escola por ser a escola sempre capaz de transformar e transformar a escola através da valorização do que já existe, de valorização do que já há e não tanto a partir de uma imaginação de coisas fabulosas que cada um de nós teria que inventar para o futuro.
BPD 6 – Criar novos ambientes educativos	33:12	Inventar de novo a escola é criar novos ambientes educativos utilizando a metáfora do ambiente não apenas do ponto de vista espacial ou do ponto de vista arquitetónico, mas do que está dentro de um ambiente.
BPD 7 – Socialização do conhecimento	33:20	Serão ambientes muito diferentes e muito distintos do que é o ambiente tradicional da sala de aula e mudar isto vai ser muito difícil porque no ambiente da sala de aula não está apenas a sala de aula, não está apenas a arquitetura da sala de aula. Está a arquitetura do currículo, a arquitetura do trabalho didático, a arquitetura do trabalho do professor, está uma arquitetura organizativa que vai muito mais fundo do que apenas as quatro paredes da sala de aula.
	33:49	Creio que inventar de novo escola é sermos capazes de produzir estes novos ambientes educativos onde possam acontecer coisas diferentes daquelas que aconteceram ao longo destes últimos 150 anos.
	35:37	Hoje, o nosso grande trabalho na invenção de novo da escola é como é que se cria um ambiente educativo onde se possa, eu estou a escolher as palavras, onde se possa trabalhar o conhecimento, onde se possa trabalhar o conhecimento. Um conhecimento ao alcance de toda a gente, um conhecimento ao alcance de qualquer telemóvel, o conhecimento certo, o conhecimento errado, o conhecimento falso, o conhecimento verdadeiro. Todos temos acesso a tudo e, portanto, o essencial é a capacidade de trabalhar o conhecimento. Se quiserem utilizar uma outra metáfora, é que os alunos adquiram a gramática do conhecimento. Não se trata tanto de saber

		muito das coisas, não se trata tanto de ter um conhecimento enciclopédico, não se trata tanto ter um conhecimento erudito, não se trata tanto ter um conhecimento muito alargado das coisas. Trata-se de perceber como é que funciona o conhecimento.
	42:05	A escola que temos que inventar de novo, é uma escola de novos ambientes educativos, de uma diversidade de eventos educativos, de uma dinâmica de trabalho do conhecimento, neste sentido da gramática ou da estrutura do conhecimento, uma escola que tem uma permeabilidade e uma ligação muito maior com a sociedade e para isso diz-me alguns e é verdade que é preciso mudanças na escola e é preciso mudanças na sociedade.
BPD 8 – Reorganizar o trabalho educativo em tempos e espaços.	43:51	Inventar de novo a escola é também pensar em diferentes formas de organização dos ritmos familiares, em diferentes formas da organização dos centros de trabalho em diferentes formas de organização do trabalho presencial e do trabalho virtual, é uma mudança que não é uma mudança apenas interna da escola, é uma mudança com fortíssimas consequências do ponto de vista social.

Fala Digital 4: EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA no BRASIL - breve histórico e tensões epistemológicas – Selma Garrido Pimenta

Bases de profissionalidade docente (BPD) a serem consideradas		
	Duração: 2:37:44	Data de envio: 19/05/2022
Tempo	Observações	
BPD 1 – Formar profissionais como intelectuais crítico-reflexivos pesquisadores da práxis.	51:02	A ausência dos saberes da docência a é uma fragmentação e desarticulação de seus conhecimentos das áreas específicas dos conhecimentos pedagógicos. A gente tem que buscar um equilíbrio nos nossos cursos de licenciatura de valorizar essas perspectivas.
BPD 2 - Motivar os estudantes de licenciatura.	54:22	Vamos discutir com as nossas estudantes o que é ser professor, vamos desvelar os mitos que estão presentes em torno dessa profissão, vamos mostrar a importância social e política dessa profissão.
BPD 3 – Superar as desigualdades	54:59	Não estou dizendo que a educação faz milagres, estou dizendo que a educação, ao abrir a capacidade de pensar, o sujeito descobre possibilidades de sair dessa desigualdade.
	55:38	Vamos tomar a realidade das escolas públicas como ponto de partida e ponto de chegada na licenciatura fazendo com que o estágio percorra o curso como um todo, articulando as disciplinas específicas e as pedagógicas e realizando pesquisa com os estudantes na graduação, na licenciatura. Vamos estimulá-los a escrever, publicar e apresentar seus trabalhos em eventos.
	56:22	Vamos promover rupturas e ressignificações nos estudantes em relação à sua própria profissão.
BPD 3 -Formação da teoria e prática na licenciatura	57:51	Problematizando, portanto, o sentido e o significado da profissão docente para si, para cada estudante na sociedade.
BPD 4 - Valorizar o trabalho coletivo	58:30	Um currículo possível na licenciatura, para formar esse professor crítico, reflexivo, pesquisador da sua prática participativa nos contextos das escolas públicas, que é valorizar o trabalho docente coletivo n,a licenciatura com uma sólida formação teórica desse futuro profissional.
BPD 5 - Formar ao longo do percurso da graduação.	1:00:25	Uma formação do professor ao longo do percurso da graduação e não é só na licenciatura, às vezes a licenciatura está separada da formação da graduação. Então trazer já a formação do professor, lá no âmbito da graduação, quando você tem graduação separada de licenciatura. Mas lá na graduação é possível você inserir conhecimentos da área de educação.
BPD 6 - Currículo com abordagem interdisciplinar	1:01:34	Um currículo com abordagem interdisciplinar para investir nessa formação cultural dos estudantes como futuros professores.
BPD 7 – Formação para a cooperação.	1:01:50	Uma licenciatura que tenha por objeto de formação, saberes específicos e pedagógicos, valores que contrariem esta lógica empresarial, que contrariem esta lógica da competitividade, que contraria a lógica do consumismo da destruição da vida e atividades sobre o que é o curso de licenciatura, sobre a docência, sobre os sistemas de ensino, sobre as escolas e as instituições correlatas.
BPD 8 - Formação com foco na escola pública	1:02:28	Tem que ter a formação na escola pública, no diálogo da universidade com a escola pública, porque sem problematizar a realidade como esse professor vai ser capaz de criar na escola para permitir a emancipação.

	1:04:30	Para que a universidade e escola sejam parceiras nessa formação inicial dos seus alunos de licenciatura e sejam também as parceiras na formação contínua dos docentes da escola pública e dos docentes da própria licenciatura.
--	---------	---

Fala Digital 5: I Encontro dos Programas de Iniciação à Docência da UFDFar - Joana Paulin Romanowski		
Bases de profissionalidade docente (BPD) a serem consideradas	Duração: 2:17:10      Data de envio: 25/04/2022	
	Tempo	Observações
BPD 1 – Educar para a humanização	26:43	Se assumir como professor é uma das contribuições belíssimas que nós temos como humanidade, é uma das possibilidades que nós temos de sermos imprescindível nesta sociedade desigual. Essa sociedade como a nossa, nos torna professores justamente porque nós conseguimos trazer a renovação da esperança de que a escola pode ser redentora e firmar o compromisso de realizarmos uma educação para todos.
	27:46	Parece muito simples considerar que a escola pode fazer diferença de transformação na vida das pessoas, mas mais que o espaço de conhecimentos, a escola é um espaço de humanização. Somos nós professores que temos essa missão, que nos foi legada pela universidade, que nos foi legada pela sociedade, que nos foi legada pelos pais dos nossos alunos para que possamos de fato levar essa boa nova de humanização e de conhecimento que nos liberta, que nos proclama a sermos felizes.
BPD 2 - Formar docentes politizados	43:06	Proibir o professor de ser político é uma das impossibilidades da identidade do professor, porque nós praticamos a educação que é uma prática social e se ela é uma prática social, ela é uma prática política.
BPD 3 – Educar para a socialização do conhecimento e da população	47:32	E além disso nós professores o nosso tempo na construção da nossa identidade, temos que de fato, entender esse valor agregado proporcionada pela aprendizagem porque é ela a transformadora do sujeito e temos a consciência de que embora se começa a perceber que a escola é a principal fonte de conhecimento, ela está se convertendo numa instituição fundamental para a socialização da população de obra. Nós não estamos lá só para transmitir conteúdo. A nossa função não é só ensinar a ler e a escrever para o aluno responder exames. A nossa missão, a nossa identidade do docente tem uma função, uma missão muito forte na socialização da população.
BPD 4 - Valorização e fortalecimento da identidade docente.	1:35:08	Nós temos ainda que lutar para que sejamos reconhecidos e valorizados. Nesse momento, a profissão do professor está em situação precária, os contratos são muito ruins e nós temos que de fato, nos levantar e defender a valorização da nossa profissão que faz parte da nossa identidade.
	1:53:17	No Brasil, todo com raríssimas exceções, a maioria dos Estados está contratando professor provisória". É aquele professor que entra no início do ano e no final do ano é dispensado sem direito a carreira, sem direito a formação continuada, sem direito a férias e outras vantagens que são oferecidas para o conjunto dos trabalhadores. Houve um desmonte dos Direitos Trabalhistas, a legislação que foi dada como desculpa para preservar empregos durante a COVID, ela fragilizou as formas de contratos.
BPD 5 – Construir Políticas públicas para valorização docente	1:54:18	A gente tem que repensar de fato, como nós podemos nos mobilizarmos no sentido de promover uma política educacional. Há uma política educacional em andamento sim. Política ela não deixou de existir, mas para que lado ela está indo? Que política educacional nós queremos, nós almejamos? Essa perspectiva de política educacional que nós buscamos, uma valorização do professor, admitido com uma carreira através daquilo que está posto na Constituição e que se cumpra através de concurso público que coloca esse professor com uma carreira permanente e que ele vai se desenvolver um longo dessa carreira mas vai ter seus direitos respeitados, no sentido de que ele possa almejar uma melhoria do seu salário, da sua remuneração. Ele precisa ser reconhecido, do ponto de vista do estatuto acadêmico, didático-pedagógico político-educacional, mas ao mesmo tempo ele precisa ser reconhecido como um profissional valorizado pela sua pelo seu valor de remuneração também.

Fala Digital 6: Identidade Profissional e Formação Socio histórica: Desafios dos anos 2020 - José Carlos Libaneo		
Bases de profissionalidade docente (BPD) a serem consideradas	Duração:      Data de envio: 24/03/2022	
	Tempo	Observações
	16:33	O ponto de referência nos cursos de pedagogia tem que ser a escola pública. Não só a escola pública, mas basicamente a escola pública.

BPD 1 - Formação com foco na escola pública	22:04	O papel básico da educação ou das práticas educativas é desenvolver capacidades humanas necessárias à vida social, profissional e cultural.
BPD – 2 – Desenvolver capacidades de pensar.	28:54	Bom ensino é aquele que promove mudanças qualitativas no modo de ser e agir dos nossos alunos, quer dizer, mudanças qualitativas significam produzir transformação na pessoa do aluno durante a aprendizagem dos conteúdos e mediante aprendizagem de pensar por meio dos conteúdos. Eu tenho o entendimento de que os conteúdos têm a função de ajudar o desenvolvimento das nossas capacidades de pensar.
BPD 2 - Perspectivas claras e com finalidade	51:07	Fortalecer o debate em torno das finalidades educativas da educação escolar.
	51:15	Nós pedagogos, nós professores do Ensino Fundamental, nós professores da Educação Básica, nós pesquisadores e formadores precisamos colocar seriamente na nossa cabeça e no nosso debate, para que servem as escolas, principalmente a escolas destinadas às camadas populares.
BPD 3 – Reinventar a escola com inserção de tecnologias	51:51	Constituir um novo movimento nacional pela revalorização ou talvez pela renovação da escola pública. Eu acho que nós estamos agora é faça os desafios postos pela pandemia de um compromisso ético e político da comunidade de educadores brasileiros em relação a uma responsabilidade coletiva nossa e para isso nós precisamos responder essa pergunta: para que servem as escolas? E vamos reconhecer a escola pública, (que foram as famílias que disseram) como um lugar especial e certamente colegas, como eu já disse milhões de vezes e creio que muitos de vocês também acreditam, a escola pública é talvez a única oportunidade que as crianças e jovens, homens têm de aprender conhecimentos científicos e formarem as suas personalidades com valores humanos e cidadania crítica. Na escola presencial por favor. Vamos colocar as tecnologias a serviço da escola presencial.
BPD 4 - Revigorar as ações de aprimoramento da condição profissional do professor	53:23	Todos nós que temos um uma percepção da realidade e que estamos de fato querendo formar professores vinculados a problemática da escola, nós estamos sabendo que nós temos que rever a condição profissional do professor. O melhor preparo para lidar logicamente com as desigualdades escolares e as desigualdades sociais, perdão eu me enganei, lidar pedagogicamente com as desigualdades escolares e com as desigualdades sociais, uma tá atrelada a outra evidentemente porque desigualdades sociais produzem desigualdades escolares e desigualdades escolares produzem desigualdades sociais. Como é que nós vamos inserir a desigualdade social no coração dos conteúdos? Os professores precisam saber como fazer isso.
BPD 5 – Uso das tecnologias na educação.	54:33	Nenhuma tecnologia substitui o professor colegas, nenhuma. A Pandemia, tudo bem, acelerou o trabalho digital, mas as tecnologias digitais representam um recurso pedagógico valioso, para promover aquilo que eu acho que tem a ver com a função dos conteúdos que é ajudar a pensar. Os futuros professores precisam ser ajudados a dominar estratégias de mediação didática e saber como fazer isso.
BPD 6 - Relações interpessoais na escola	55:37	Reforçar a atenção às relações interpessoais na escola, as relações afetivas, as dificuldades psíquicas. Vamos nos atentar para as condições socioculturais e materiais dos alunos sim, mas vamos também prestar atenção nas nossas sensibilidades, às diferenças individuais sociais. A pandemia e o isolamento social provocaram abandono escolar de muitos alunos, quantas professoras estão me falando, que menino apareceu agora ele sumiu na pandemia, e como é que eu vou trabalhar com esses meninos? Muitos alunos pobres frustrados por não terem podido acompanhar as áreas remotas porque não tinha um computador, porque não tinha ambiente em casa e se sentiram excluído socialmente. Quantos alunos têm essa desesperança de dar conta da impossibilidade de escaparem da pobreza não é devido às desigualdades sociais tão gritantemente expostas.
BPD 7 – Formação cultural e científica.	58:49	Assegurar condições e meios de prover aos alunos uma formação cultural e científica necessária, em articulação direta com a diversidade sociocultural e, portanto, entrelaçada com as condições sociais, culturais e materiais de vida dos alunos, visando o desenvolvimento de motivos e capacidades para participar nas tarefas postas pela sociedade, do trabalho, na política, na cultura. No sentido democrático humanizador e emancipador.

Fala Digital 7 - Os Desafios da Educação Pós-Pandemia – Danilo Olegário

Bases de profissionalidade docente (BPD) a serem consideradas	Duração: 34:41      Data de envio: 28/01/2022	
	Tempo	Observações

BPD 1 - Democratização da informação e do conhecimento.	06:47	Com essa democratização das informações um celular, com um aparelho basta você estrar na internet, você tem acesso a uma rede infinita de informações. O Google que é uma plataforma, um grande acumulador, é um grande organizador de informações, tá no mercado desde o finalzinho da década de 90, fazendo o que eles fazem melhor ou seja, acumulando informações e trabalhando no ponto de vista da inteligência artificial para tornar a informação mais personalizada, ou seja, além da disponibilidade de informações você tem plataforma que direcionam aquilo que é prioritário conforme o meu perfil, conforme meu estereotipo, com a forma como eu me relaciono com a sociedade.
BPD 2 - Capacidade de criação	9:48	Nossa capacidade de criar coisas, criar conteúdo está maior do que nossa capacidade de organizar e até dar uma certa civilização a tudo isso.
BPD 3 – Uso das tecnologias digitais na aprendizagem.	13:16	A transformação digital é entendida naturalmente pela transformação do conhecimento, ou seja, nós já estamos nesse processo de evolução das máquinas há muito tempo. No começo dos anos 2000, quando começou tudo isso. O grande desafio nosso é a transformação do conhecimento, acompanhar a revolução ou a evolução digital e que é você também mudar, mudar de patamares, de você sempre fazer um processo de repertório para seu conhecimento. Em outras palavras, não adianta nada a gente mudar nossa a nossa tecnologia, se nossa cabeça continua a mesma.
BPD 4 - Personalizar a educação.	19:32	No mundo da educação nós estamos passando num processo de transformação bastante ativo e que não dá mais para gente construir conteúdos, produzir conteúdo, que sejam genéricos, é preciso focar naquilo que vai aprender, naquele que é o aprendiz, naquele que é o principal interessado.
BPD 5 - O uso da emoção como estratégia de aprendizagem	23:42	Quem constrói conteúdo sabe que um bom conteúdo tem por trás uma boa história para contar, a importância de você criar as histórias que tem conexões emocionais, a gente aprende pelas emoções, a gente aprende pelas conexões emocionais e afetivas que a gente cria com as pessoas, com as conteúdos, com a forma de se colocar. Elas criam um vínculo basicamente eterno de aprendizagem. Então, contar uma boa histórias, criar um bom roteiro que navegue não só pela técnica mas principalmente pela conexões emocionais que nos interligam, que nos conectam é uma estratégia assim cada vez mais predominante.
	24:32	A pandemia trouxe várias pautas importantes e uma delas é a liderança humanizada, que é basicamente isso, você trazer pautas que criem essas conexões emocionais a ponto de você se colocar no lugar do outro, a ponto de você criar é estimular elementos como empatia por exemplo, através da emoção.

#### Fala Digital 8 - Práticas Pedagógicas Insurgentes - Vera Candau

Bases de profissionalidade docente (BPD) a serem consideradas	Duração: 11:30      Data de envio: 23/08/2021	
	Tempo	Observações
BPD 1 – Combater as desigualdades sociais e educacionais.	1:25	Nesse tempo que estamos vivendo, nesse tempo de pandemia, de quarentena, realmente a palavra insurgência adquiriu uma especial conotação. Sim, queremos ser insurgentes. E por que queremos ser insurgentes? Eu acho que essa pandemia está evidenciando todas as desigualdades que vivemos na nossa sociedade. No caso da educação, essas desigualdades estão ficando essencialmente visível. A relação entre o direito à educação e os direitos sociais em geral é óbvia. Os que mais têm dificuldade ao acesso à educação são as das populações subalternizadas, são as populações inferiorizadas, as populações consideradas minorias, mesmo que sejam maiorias.
BPD 2 – Desnaturalizar as desigualdades.	3:14	As crianças, os adolescentes e os jovens estão interagindo de outra maneira nas suas comunidades, nas suas famílias, com seus amigos, muitas vezes com seus professores e nós mesmos estamos trabalhando de uma maneira outra. Então nesse sentido, eu acho que uma pergunta que vai nos ajudar a trabalhar essa insurgência é: O que nós estamos aprendendo? E certamente eu acho que a pandemia está nos ensinando muita coisa e eu acho que ela está nos ajudando a desnaturalizar uma série de aspectos que para nós, de alguma forma, parece intocável, no que a gente chama educação escolar.
BPD 3 - Reinventar a escola e rever o currículo.	4:11	Parece que a escola só pode ser concebida de uma determinada maneira e, no entanto, esse tempo que nós estamos vivendo está nos obrigando a pensar educação e e pensar educação escolar de outra maneira e estamos vendo a criatividade com que os professores muitas vezes estão mobilizando para manter o vínculo com seus alunos, vínculo social, o vínculo afetivo

		mesmo introduzindo componentes cognitivos de aprendizagem, mas de uma maneira ou outra.
	4:57	Essa questão da reinvenção da escola, passa pela questão dos conhecimentos. Eu acho que certamente nós estamos num momento que talvez temos que desnaturalizar e descongelar isso que a gente chama de conteúdo da escola. Esses conteúdos são noções, conhecimentos normatizados e já fixos e não podem ser outros.
BPD 4 Trabalho com conhecimento fundamentado/significativo.	5:23	Quais são os conhecimentos que são realmente significantes e relevante no momento atual, para a gente mobilizar, para a gente construir juntos? Que processo a gente vai criar dessa construção conjunta de conhecimentos nas diferentes dinâmicas escolares? A questão dos conhecimentos é central.
BPD 5 – Educar para a diversidade.	5:50	A pandemia vai nos obrigar a olhar para o tema da diferenças. Olhar para esse tema, muitas vezes, são transformadas em desigualdades, mas as diferenças em si, devem ser vistas como riquezas que podem produzir novas formas de educar, novas formas de dinamizar os processos educacionais.
BPD 6 – Inserir tecnologia da comunicação e da informação no processo de ensino e aprendizagem	6:27	Certamente o tema das tecnologias e especialmente das mídias digitais é um tema que a escola não vai poder deixar de incorporar na sua dinâmica. Pensar como é que a gente vai incorporar essa dinâmica das mídias educacionais numa perspectiva reflexiva, numa perspectiva crítica, numa perspectiva participativa, numa perspectiva que mobilize processo pessoais e comunidades de aprendizagem é um grande desafio e eu acho que a gente tem que olhar e procurar identificar as experiências dos professores, as experiências mais positivas que estão acontecendo hoje para que ela possam inspirar uma outra maneira de fazer educação e de integrar as tics, as mídias digitais nos processos educacionais.
BPD 7 – Repensar tempos e espaços.	8:06	Nós estamos habituados a ver a escola de uma maneira muito engessada, com espaços, tempos, horários, ano letivo você vê todo mundo preocupado em como ficará o ano letivo, como se não fosse possível uma outra maneira de pensar. Então a maneira de lidar com o tempo, a maneira de lidar com os espaços, a maneira de organizar o dia-a-dia da escola, a maneira de conceber o ano escolar, a maneira de você ver a avaliação. Então, todos esses componentes que parecia estarem naturalizados, com apenas uma maneira determinada de desenvolver, estão desafiados a serem desnaturalizados e que a gente promova insurgências. Eu gostaria que a gente saísse dessa pandemia acreditando que não existe uma maneira única de fazer escola, padronizada, mas eu acho que que estamos no momento que é possível mobilizar diferentes formatos escolares, diferentes maneiras de conceber o papel da escola, a dinâmica da escola, a integração dos diferentes sujeitos: professores, alunos, funcionários, famílias na dinâmica escolar.

Fala Digital 9: Trabalho docente e a pesquisa em educação: as contribuições da teoria de Maurice Tardif  
Tradução: Denise Damasco

Bases de profissionalidade docente (BPD) a serem consideradas	Duração: 1:26:19      Data de envio: 31/05/2021	
	Tempo	Observações
BPD 1 – Educar para a cultura nacional.	15:50	Cada país tem sua cultura e cada escola tem sua cultura escolar e cada cultura está inscrita em uma língua, língua nacional.
	15:55	Se a gente define a escola como instituição cultural, o docente, o professor, é o ator dessa instituição cultural.
	17:08	Sua missão (do professor) é introduzir nesse mundo, as crianças, os estudantes e fazê-los entrar dentro dessa cultura escolar. O professor desperta a cultura pelo conhecimento dos seus estudantes, pelo saber, ele desperta.
	17:38	O professor não é um técnico, ele é um ator cultural.
	18:28	A cultura escolar nutre a cultura social. Sem ela a sociedade não tem como continuar, viver.
BPD 2 – Formação voltada para a	18:59	A finalidade do trabalho do professor é contribuir para o desenvolvimento de seus estudantes. Professor, podemos defini-lo como profissional da aprendizagem do ensino nesse contexto escolar.

finalidade do trabalho docente.	20:01	É ele (o professor) que exerce a influência principal nas crianças.
	21:45	A formação inicial (do professor) deve estar conectada a uma formação contínua de uma carreira em longo prazo.
BPD 3 – Docência como sustento da aprendizagem do estudante.	22:47	Vou definir o que é o profissional (professor). Isso me leva a três dimensões do agir profissional: dimensão normativa do agir profissional, dimensão operacional do agir profissional e dimensão intelectual do agir profissional. Isso não é específico da profissão professor. A gente encontra isso em todas as profissões.
	23:59	Na dimensão normativa: Um docente não trabalha só pelo seu salário. Ele não trabalha só para respeitar o que o Ministério da Educação diz. Ele não trabalha só para responder às ordens do seu diretor. Ele trabalha unicamente para sustentar a atividade de aprendizagem de seus alunos. A finalidade do docente é unicamente sustentar a aprendizagem dos seus alunos e o desenvolvimento dessa aprendizagem.
	25:00	A docência tem uma finalidade ética. Um docente está a serviço dos seus estudantes. Ele está lá para sustentar seus estudantes, para facilitar a aprendizagem de seus estudantes.
	26:24	Todo o resto é secundário diante desta importância. Na realidade, ao final do dia o docente deveria se perguntar: o que meus estudantes aprenderam hoje?
	27:20	Os docentes estão diante de tarefas, a tarefa da gestão da aula, do planejamento, também está diante da avaliação dos estudantes, ele está diante da tarefa de fazer aprender a matéria que está no programa. O docente está diante de uma diversidade de tarefas.
	28:27	O docente está diante da tarefa de reconhecer as necessidades de seus alunos e fazê-los trabalhar de maneira autônoma. A docência necessita dessa criatividade e desse saber agir em situação.
	30:07	O docente tem que ser capaz de se apoiar nos conhecimentos próprios da sua área. Não existe competência profissional sem se apoiar nos conhecimentos a qual ela está baseada.
	BPD 4 – Reafirmar o papel central dos conhecimentos	31:10
BPD 5 – Formar o docente no conhecimento científico.	31:42	Por que a formação inicial está na universidade? Porque se quer propiciar uma formação de alto nível e uma base de conhecimento científica sustentável. Esse é nosso desafio principal na formação docente.
	32:40	Os professores nas universidades são especialistas, são cientistas, mas os conhecimentos que eles oferecem aos estudantes é de pouco impacto na atuação docente em sala de aula. Uma outra ideia que considero importante é que o docente, seu conhecimento está calcado em conhecimentos especializados.
BPD 6 – Docentes com conhecimento do contexto em que atuam.	34:00	Eu considero que existe três grandes categorias de conhecimento que sustentam esse docente que atua na escola. A primeira categoria é aquela relativa aos estudantes e suas aprendizagens. Então o docente precisa conhecer seus estudantes. Ele tem que conhecer a maneira pela qual eles aprendem. Ele tem que conhecer os obstáculos que vão interferir, impedir a aprendizagem e desbloqueá-los
	35:19	A segunda categoria é que ele tem que conhecer a matéria que ele ensina. Não só a matéria, ele precisa conhecer o programa, porque o que ele está ensinando faz parte de um programa que é mais vasto, que é maior.
	35:53	A terceira categoria que eu coloco são os conhecimentos ligados às didáticas, para ter a didática pedagógica da matéria que ele ensina. Esses são os conhecimentos que estão na base da interação em sala de aula, como organizar a aula, como motivar os estudantes, como sustentar e dar bases e sustento à aprendizagem aos estudantes, quais são as diferentes estratégias de avaliação de aprendizagem dos estudantes, como contribuir para analisar os comportamentos que são desviados, diferentes, que não é padrão. Aqueles comportamentos que podem perturbar, perturbadores de sala. Por exemplo a questão da violência em sala de aula entre os estudantes. Como compreender isso. Então o docente tem que entender que ele tem que estar com essas três categorias na base do seu agir profissional.
BPD 7 – Trabalho do professor com o estudante e para o estudante.	42:27	O docente passa 80% no campo 1 (trabalho do professor com o aluno e para os alunos), ou porque ele está em aula com seus alunos ou porque ele prepara atividades para seus alunos. Então o essencial do seu trabalho gira em torno de seus alunos. Então é nesse campo que se situa o que eu falei que é os conhecimentos especializados. E por consequência, se encontra nesse campo as competências principais do profissional docente
BPD 7 – Trabalho do professor em conjunto com os demais atores educacionais.	43:32	No Campo 2 é o trabalho do professor com todos os outros atores educativos para o benefício dos estudantes, por exemplo, os colegas, os pais dos estudantes, os outros profissionais que estão na escola como os psicólogos, educadores.

	44:47	No ensino há cada vez mais uma dimensão coletiva e aqui no Canadá os pais, eles têm tido um papel cada vez mais importante na escola também. Então, os docentes são chamados a colaborar com esses atores que estão na escola.
BPD 7 – Autoformação docente.	45:35	No campo 3, está toda consequência que vem do seu trabalho docente. Por exemplo, a formação contínua. Por exemplo aqui, participar de congresso de professores, participar de redes na internet, redes com outros docentes, estar em rede.
	46:52	Então, se a gente olha agora esses três campos, a gente observa que está 100% do seu trabalho docente. Então, aqui em Quebec, a gente observa que 80% do tempo do docente, ele está diante dos seus estudantes ou se preparando para trabalhar com seus estudantes, 15% com seus colegas e com os atores que estão na escola e 5% como consequência desse exercício profissional que ele tem como docente. Eu acredito que seja a mesma coisa no Brasil.
BPD 8 – Formar na cultura nacional	49:30	Um docente tem que ser capaz de conhecer a cultura escolar, ter a sua cultura pessoal, a cultura de sua escola e ele também deve ser capaz de conhecer o português, de falar a língua nacional, de escrever em português corretamente.
BPD 9 – Desenvolver competências transversais.	50:10	Tem também, as competências transversais que não são específicas a um docente de uma disciplina, mas que as que perpassam a docência como um todo.
BPD 10 – Formar ao longo da carreira.	56:47	O nosso objetivo não é de formar um especialista, mas um aprendente.
	57:40	É isso que precisa ser dito aos nossos estudantes, quando estiverem terminando a formação inicial, tem que dizer: Você é um aprendente, você vai continuar a aprender na prática e na formação continuada.
	58:20	Formar um professor é um processo que é contínuo e acontece ao longo de toda a sua carreira. Isso começa antes até da formação inicial. Os estudantes que vem para a universidade não tem a cabeça vazia. Eles possuem já uma cultura pessoal, uma cultura social, eles têm conhecimento da língua.
BPD 11 – Valorizar a profissão docente	1:00:17	As competências necessitam estar num ambiente positivo para que ela se desenvolva. Se os docentes são mal pagos, se eles têm uma péssima condição de trabalho, se eles não são reconhecidos socialmente, se eles têm um número demasiado de estudantes em sala, se eles não têm autonomia suficiente no trabalho, tudo isso vai bloquear o desenvolvimento da sua competência. Se a gente quer que os docentes se tornem competentes, a gente deve incentivá-los. O governo, as autoridades da escola devem incentivar os docentes. Somente assim que as competências podem ser desenvolvidas.

Fala Digital 10: Desafios curriculares para uma escola com futuro - José Carlos Morgado

Bases de profissionalidade docente (BPD) a serem consideradas	Duração: 1:07:21 Data de envio: 26/11/2021	
	Tempo	Observações
BPD 1 – Protagonismo docente no currículo escolar.	14:15	Convém lembrar que é ao nível do currículo que se desenvolve na escola que os professores têm a oportunidade de se afirmar profissionalmente, na medida em que se consideram gestores e protagonistas do processo de desenvolvimento curricular.
BPD 2 – Organização do tempo e espaço.	14:57	Começou a concretizar-se a ideia de que é possível que os alunos cheguem aos mesmos resultados por caminhos diferentes reconhecendo aos conselhos de turma, a capacidade de planificar o currículo de forma integrada abrindo espaço a formas de organização em que os tempos os espaços e as interações entre os componentes do currículo, sejam exploradas de forma diferente, isto é, de acordo com o perfil dos alunos e as aprendizagens essenciais entretanto definidas.
BPD 3 – Escola como espaço inclusivo.	15:35	A implementação de uma escola inclusiva, isto é, uma escola onde todos e cada um dos alunos independentemente da sua situação pessoal e social encontram respostas que eles possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social.
	15:57	Trata-se de uma decisão política muito importante que se baseou na ideia de que não fazia qualquer sentido, discutir princípios curriculares se o acesso ao currículo não fosse garantido a todos os alunos. Esta prioridade política vem concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, as suas expectativas e as suas necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural o que contribui para melhorar os níveis de coesão social.
	17:18	Todos temos capacidades de aprender e trata-se assim, de um modelo integrador e abrangente que tem a capacidade de globalizar a ideia de inclusão e de a considerar uma questão curricular por supondo ainda que a flexibilidade é um instrumento para se conseguir trazer para a aprendizagem de todos os que não aprendem o que tem vontade de aprender.

BPD 4 – Educação para o futuro.	23:05	Nesta especulação sobre a escola do futuro decidi referir três aspectos que considero essenciais para caracterizar uma escola que eu já não se chamaria do futuro, mas uma escola com futuro.
BPD 5 – Inserção das tecnologias da comunicação e informação no ensino/aprendizagem.	23:18	Em primeiro lugar o fato da pandemia ter trazido a educação a distância e por consequência, as escolas para dentro das nossas casas de forma inusitada é de um dia para o outro toda a gente passou a falar de Educação a Distância, chegando mesmo a criar essa ideia que os processos de ensino-aprendizagem poderiam passar a processar ser exclusivamente dessa forma em qualquer contexto é mas como se sabe trata-se de uma ironia desde logo porque a dicotomia entre o mundo presencial e o mundo online é hoje um falso problema, os dois mundo já não tem fronteiras todos nós utilizamos diariamente as tecnologias para comunicar, para nos informar e por que não para estudar e para aprender, portanto, reafirmo, os dois mundos já não tem as fronteiras.
BPD 6 – Superação das desigualdades sociais.	24:28	Na verdade, o mundo que hoje guarda os jovens nas nossas escolas não pode ser dividido entre presencial e online. Além disso, o desafio da Educação não é dividir, mas unir superando as desigualdades sociais que continuam a proliferar sobre os nossos jovens.
	25:13	As modalidades educativas só devem ser possíveis sempre que se revele proveitosa para o professor e para os alunos. No entanto essa possibilidade não deve furtar em nada, o papel central da relação pedagógica que o professor é capaz de desenvolver com os seus estudantes.
BPD 7 – Garantia de uma educação calçada nos direitos humanos.	26:32	A educação ao longo da história assumiu sempre um significativo protagonismo na transformação das sociedades humanas interligando-nos com o mundo e com os outros e expondo-nos novas oportunidades e fortalecendo as nossas capacidades de diálogo e de ação, mas para conseguir moldar a futuro pacífico justo e sustentável, a educação tem um papel muito particular a desempenhar. Assim se compreende que a comissão internacional da educação da Unesco considere que a educação do futuro tem que ser transformada, propondo por efeito, um novo contrato social para a educação. Um contrato que permita a cooperação e gera benefícios comuns, um contrato social se estrutura na base normas compromissos e princípios culturalmente incorporados. Um contrato social que se baseia em uma visão compartilhada dos objetivos públicos da educação e se funde nos princípios gerais que sustentam os direitos humanos. E que princípios são esses? Inclusão, a equidade, a cooperação, a solidariedade, a responsabilidade coletiva e a interação permanente.
BPD 8 – Superação de currículos tradicionalistas.	28:35	Para as escolas poderem responder com eficácia aos desafios com que se deparam passa pela adoção de uma nova conta de concepção de currículo concessão essa que eu tenho vindo a designar por currículo de nova geração para substituir uma visão mais tradicionalista que ainda paira em alguns contextos em que o currículo continua a ser visto como um conjunto de conteúdos a transmitir.
	30:00	São esses conjuntos de competências e de capacidades que os alunos devem desenvolver: pensamento crítico necessário para estruturar a mente do futuro e que permite a cada indivíduo com base nos seus conhecimentos e sensibilidades formular de forma autônoma juízos intencionais imprescindíveis para a compreensão competente das observações que faz das realidades que se depara diariamente.
BPD 9 – Formação nas competências culturais e científicas.	30:59	Competências culturais e científicas necessárias para reconhecer as especificidades das diferentes manifestações culturais e compreender determinados processos e fenômenos científicos essenciais nas tomadas de decisão.
	31:23	Competências de comunicação, uma vez que os estudantes precisam dominar a sua língua materna essencial para dominar e para se comunicarem de modo efetivo e interagirem de forma concreta com os outros. Sobretudo com indivíduos de diferentes culturas e distintas nacionalidades e origens genéticas
	31:42	Competências linguísticas necessárias para comunicar em diferentes línguas não por mera opção, mas por se tratar de uma necessidade cada vez mais presente na sociedade global
BPD 10 – Formar para o trabalho cooperativo.	31:53	Capacidades colaborativas que permitam delinear estratégias de trabalho e aprendizagem cooperativa essenciais dentro e fora das aulas, mas também em muitas das organizações que procuram pessoas com boas competências sociais e relacionais.
BPD 11 - Inserção das tecnologias da comunicação e informação no ensino/aprendizagem.	32:13	As destrezas tecnológicas, atualmente imprescindíveis dentro e fora das aulas e em todas as áreas de dimensões do currículo sem as quais qualquer indivíduo terá dificuldades posicionar a diferentes níveis.
	33:37	No âmbito do que designamos como uma escola do futuro o que os professores menos precisam é de dar mais informação aos alunos, em vez disso, precisam os ajudar a desenvolver capacidades para discernir a informação, perceber a diferença entre o que é importante o que é relevante e acima de tudo combinar os vários pedaços de informação para obter um retrato o mais completo possível do contexto em que se inserem e o mais abrangente possível do mundo.

BPD 11 – Formar para a incerteza.	34:10	Importa ainda referir que as decisões que tomarmos nos tempos mais próximos influenciarão o nosso próprio futuro. Não conseguimos ter certezas quanto as especificidades desse futuro, sendo a mudança e a transformação as únicas certezas com que contamos.
	34:35	Os desafios e as incertezas do futuro devem ser vistos não como uma fatalidade, mas como uma oportunidade. Além disso já não é suficiente pensar a escola como um espaço para a difusão e acumulação de informações. É preciso reinventar novos rumos para a educação, superar a fragmentação disciplinar que ainda está aí bem visível em muitos planos de estudo, estimular novos saberes e desenvolver novas competências.

Fala Digital 11: Transição Digital nos Ensinos Básico e Secundário – estratégias e práticas - João Filipe Matos		
Bases de profissionalidade docente (BPD) a serem consideradas	Duração: 1:07:21      Data de envio: 28/05/2022	
	Tempo	Observações
BPD 1 - Perspectivas claras e com finalidade	11:30	Como é que a escola está a lidar com um social em que vivemos e como é que a escola está a lidar com o futuro? Eu gosto de entender numa forma minimalista intencionalmente, é importante sublinhar isso, intencionalmente, promover a aprendizagem de algumas áreas do conhecimento. É uma definição minimalista nesse tipo de propósito para sugerir que para já, são certas áreas do conhecimento, se quiserem também de competências, não são todas. E depois há uma intencionalidade clara na escola, o que não acontece nos outros espaços de aprendizagem.
	13:09	O professor é entendido como recurso humano fundamental, naturalmente responsável pelas atividades escolares, responsável pelas aprendizagens dos alunos.
BPD 2 – Auto formação docente.	13:40	Quando olhamos para o professor como profissional, por vezes eu acho que não damos atenção devida a essa ideia do professor como profissional, responsável pelo seu próprio desenvolvimento profissional. Obviamente com o apoio das autoridades educativas, quaisquer que elas sejam, mas assumir a responsabilidade do seu próprio aperfeiçoamento.
BPD 3 – Professor como protagonista do seu planeamento.	14:05	O professor, evidente, é o responsável pelo trabalho daquilo que algmas pessoas chamam de espaço de design didático, isto é, o espaço que é protagonizado pelo professor e custou no fundo, toda a preparação do trabalho que faz com os seus alunos, do trabalho que faz na escola não apenas de ponto de vista da docência em outras atividades que são igualmente importantes e distingue do espaço aprendizagem que é essencialmente protagonizado pelo aluno.
	14:33	O terceiro espaço, é o espaço de confluência daquilo que é o design do professor, a preparação do seu trabalho de suas aulas, etc e aquilo que é a parte do aluno, do aprendente. Eu penso que é nesse espaço de confluência que esta ideia da transição digital pode ser ganha, isto é, tem potencialidades e pode ser desenvolvida de forma frutuosa.
BPD 4 – Inserção de tecnologias no processo de ensino e aprendizagem.	32:50	Eu gosto de interrogar o que é que nós entendemos como transição digital da educação e para isso interrogar aquilo que é a transição como desmaterialização. Há uma desmaterialização de recursos e ela é positiva. Acho que ninguém o contesta.
	33:48	Eu gosto de pensar a questão da transição como elo de ligação entre ideias, isto é, a transmissão é motivada e conduzida pela tecnologia, mas é fundamentalmente um elo de ligação entre ideias e, portanto, do ponto de vista da educação, ponto de vista genérico, mas do ponto de vista da educação, envolve mudança, envolve transformação. É uma transição, mas com transformação de ideias e práticas. Nós não alteramos, não transformamos, não temos transição práticas se não tivermos transição de ideias.
BPD 5 – Inovação com valor pedagógico.	34:58	Do ponto de vista coletivo, é importante entender a inovação como criação de valor pedagógico, aliás esta ideia não é nova ela é utilizada na área da indústria e muitos serviços. A ideia de criação de valor. A inovação como ideia de criação de valor para nós na área da Educação, é criação de valor pedagógico. isso não termina aqui evidentemente, é preciso interrogar onde é que está o valor pedagógico, como é que ele se traduz, como é que se materializa, como é que isso instrumentaliza.
	39:11	Falar no futuro da escola, mais uma vez, é importante, mas é importante notar que não é fazer futurismo, importante notar que os recursos são elementos constitutivo daquilo que são as metodologias de trabalho com os alunos.

	40:00	Determinadas metodologias ativas de trabalho com os alunos precisam das tecnologias, mas as tecnologias também estruturam aquilo que eu tenho possibilidade de fazer e nós sabemos todos que as tecnologias nos oferecem e imensa as oportunidades e nos trazem constrangimentos nós sabemos que as tecnologias como qualquer ferramenta traz os constrangimentos, aliás isso é próprio das ferramentas. Ferramentas servem para determinado leque de funções e não serve para outras.
	55:18	É esta ideia da inovação como ganho de valor pedagógico se não estiver presente nós caímos e não temos cair em erros do passado, em que aparece como “inovação”, mas o valor pedagógico que acrescenta é reduzidíssimo porque não houve preparação, porque não houve monitorização, não houve formação, não ouve aquilo que é fundamental para que uma experiência deste tipo tenha sucesso.

Fala Digital 12: Investigação sobre formação docente - Manuela Esteves

Bases de profissionalidade docente (BPD) a serem consideradas	Duração: 1:38:25      Data de envio: 26/11/2021	
	Tempo	Observações
BPD 1 – Formar formadores de professores.	17:37	A maior parte dos trabalhos em Formação de Professores, tomam como sujeitos de investigação, os alunos que estão a frequentar cursos que os preparam para a virem a ser professores ou formandos. São muito menos os trabalhos que se ocupam dos formadores, das pesquisas sobre quem são os formadores dos professores? que competências eles adquiriram? quem possibilitou a aquisição dessas competências e em que situações?
	18:45	Esta é uma linha de trabalho que precisa ser desenvolvida, do trabalho dos formadores ou não exclusivamente ou quase exclusivamente sobre os formandos.
BPD 2 – Considerar espaço de formação não-formal.	19:57	Quando nós pensamos na formação dos professores, como se é dado a outros profissionais, essa formação não é apenas a que é recebida em cursos, em locais e horas certas. Existe cada vez mais interesse por um outro domínio, que é da formação não-formal, que são todas aquelas situações em que os professores se formam sem que haja a intenção de se formar. Um exemplo: Quando uma equipe trabalha numa escola, desenvolve um projeto ao longo de um determinado período de tempo, as reuniões de trabalho que está aí, os momentos em que trabalham em conjunto, funcionam, com muita facilidade como espaço de formação não-formal.
BPD 10 – Formar para o trabalho cooperativo.	21:30	O trabalho colaborativo é precisamente este trabalho que os professores fazem desejavelmente uns com os outros nas suas escolas e que constituem espaços de formação não-formal, assim como, também, é formação não-formal aquela formação que advém do contato com os alunos. Quando os professores aprendem muito com os alunos.
BPD 10 – Formar continuamente para a inovação.	1:22:40	Pensando no ciclo de vida profissional dos professores. Tudo indica, que na primeira fase, tanto na fase da descoberta, da exploração da profissão é uma fase relevante para e teoricamente esperamos que os novos professores, quando vão trabalhar nas escolas já formados, sejam agentes de inovação. Por um lado, porque são novos, por outro lado porque ainda se formaram muito recentemente. Agora, para que isso aconteça é necessário que a própria formação que tiveram os incentivem a ser inovadores, a procurarem a inovação.
	1:23:35	Por outro lado, é importante que quando chegam numa escola, a socialização que se opera não seja no sentido de os levar a desistir de serem inovadores. Porque as escolas não são todas iguais. Há escolas mais abertas à inovação e há escolas muito fechadas à inovação.
	1:25:23	Os professores mais recentemente formados, estejam formados para assumir a responsabilidade de inovar, porque é uma responsabilidade. Quando nós inovamos alguma coisa é sempre com a melhor das intenções, mas nem sempre temos os melhores dos resultados, não há resultados garantidos. Então é preciso ter energia, segurança para experimentar.
	1:26:20	Depois dessa fase inicial da exploração, da descoberta, segue-se a fase da confirmação em que o professor assume que é a sua profissão ou desiste dela.
	1:27:22	É uma fase que o professor já tem uma certa estabilidade, já se vê perfeitamente a atuar, sobretudo se ele se mantiver a mais de um ano numa escola.

	1:27:42	Depois vem uma fase muito crítica que é a fase em que os professores podem cristalizar, ficar parados no tempo. Então é muito importante que nesta fase haja estímulos à inovação, à procura de outros caminhos, assumam responsabilidades dentro das escolas.
	1:28:03	Nesta fase da carreira, as capacidades e as possibilidades de inovação por parte dos professores têm muito a ver com o ambiente da própria escola, algumas estão mais participadas, mais democráticas, em que as pessoas podem todos ver-se inspirados, saberem que sua opinião pesa e naturalmente a partir daí, a escola desenvolver projetos inovadores.
	1:29:04	Precisamos de lideranças escolares que fossem elas próprias promotoras da inovação, mas para isso é preciso que haja formação e que já da parte das autoridades educativas, confiança nas escolas e nos professores.
	1:29:45	Na fase em que os professores começam a contemplar a aposentadoria, a pensar que daqui a 5 anos vai se aposentar, pensão que já não vale a pena investir mais na minha profissão.
	1:30:40	Não é obrigatório que nesse ciclo da carreira, chamemos da última fase da carreira, todos os professores sejam remitentes, resistentes à mudança, porque existe muito a ideia feita de que os professores, todos, são resistentes à mudança e nenhum professor quer mudar nada. Não é verdade! Naturalmente que para mudar é preciso sentir confiança, confiança em si próprio, confiança na equipe com que trabalha e a confiança da parte das autoridades educativas.
	1:32:50	Um elemento muito importante, são as famílias dos alunos, a comunidade e em especial dentro da comunidade, os pais e encarregados pela educação. Eles têm que compreender o sentido da inovação. A escola tem que conversar regularmente com eles e fazê-lo participar da inovação porque não há nada pior do que ter as famílias contra a inovação que está a fazer nas escolas.

**Fala Digital 13: FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA PRÁXIS EM CONTRAPOSIÇÃO ÀS LÓGICAS DA BNCC – Kátia Curado**

Bases de profissionalidade docente (BPD) a serem consideradas	Duração: 1:47:28      Data de envio: 25/05/2021	
	Tempo	Observações
BPD 1 – Formar profissionais na práxis.	22:00	Nós precisamos é propor, mapear uma perspectiva de formação de professores em que nós possamos defender um projeto fundante da formação de professores na práxis.
BPD 2 – Superação do currículo padronizado.	22:57	Eu venho discutir com vocês essa possibilidade, justamente pra pensar como forma de resistência desse modelo. Um modelo técnico, um modelo restrito e que vai trazendo para formação de professores, uma visão de que formar professores é consolidar um currículo padronizado que permite o controle por avaliação externa da escola e do trabalho docente e numa perspectiva em que se qualifique as pessoas de forma meritocrática e para estarem no mundo de maneira competitiva e afinada com o mercado.
BPD 3 – Educação para emancipação	25:50	Vamos pensar que a educação para emancipação, ela deve ser primeiramente crítica, no sentido da análise e síntese do resgate da história como ser humano que está situado no contexto social e objetivo concreto. Esse mesmo movimento, ele vai colaborar no pensamento que vai fundar o que nós temos colocado de educação para emancipação, que é reconhecido pela possibilidade da construção da autonomia de um sujeito racional que tem o conhecimento como possibilidade de liberdade e que coletivamente pode romper com a estrutura social opressora e construir uma sociedade emancipada por lutas coletivas e sociais.
	28:38	O trabalho que constituiu e que constitui o homem permite a ele a conscientização do existir e não dos simples viver. Quando eu divido a compreensão, a visão entre teoria e prática eu estou dividindo a minha visão, eu estou no simples de ver e não estou na perspectiva da conscientização do existir no mundo, estar no mundo, com o mundo, numa relação comunicativa entre sujeito e mundo objetivo, interferindo nessa realidade, transformando a si mesmo.
BPD 4 – Trabalho com conhecimento fundamentado	29:32	Quando nós falamos numa teoria do conhecimento fundamentado a partir da categoria da práxis, nós estamos falando numa atividade prática da formação de professores do fazer a formação de professores e do fazer pedagógico do professor, em que a relação ao que se intenta e se pretende atingir no campo educacional, ou seja, na função da escola e na função do docente, é voltada com a perspectiva de compreender essa realidade e me colocar nessa realidade, transformando-a numa realidade mais inclusiva, mais humana e mais justa.

	32:03	Esse conceito de práxis, vai ultrapassando essa perspectiva rasa de compreensão da prática. Então nós vamos entendendo, que formar professores, é pensar que a nosso papel está em colocar uma prática intencional de ensino-aprendizagem, não reduzida apenas a uma questão didática, a uma questão de competência, a uma questão de habilidades ou as metodologias do estudar/aprender mais é uma prática intencional articulada à educação como prática social, como formação do homem e possivelmente, de uma transformação do lugar que ele está. É colocar a prática intencional do professor, como conhecimento, produção histórica e social dotada e situada numa relação dialética entre prática, teoria, conteúdo e forma.
BPD 5 – Formar profissionais como intelectuais crítico-reflexivos pesquisadores da práxis.	33:28	Estou chamando de epistemologia da práxis. Não é qualquer práxis, mas é a práxis, alimentada por uma teoria no movimento consciente e intencional. Ele não pode ser “eu vou para escola ou eu vou para Universidade apenas para obter meu curso, apenas para o mercado de trabalho” eu vou me formar enquanto sujeito humano e eu vou formar o outro enquanto sujeito humano, e, portanto é uma prática alimentada pela teoria num movimento consciente intencional do seu objetivo, finalidade instruída estrutura incluindo possibilidades objetivas de emancipação.
	38:41	Quando eu penso numa práxis para formação de professores, o primeiro movimento é a intencionalidade: que sujeito eu quero formar? Para que sociedade? quais são as condições que eu preciso compreender dessa sociedade claramente, para que eu possa colocar como guia, instrumento de transformação da realidade, não eu como sujeito, mas que o movimento teórico e prático seja de transformação dessa realidade.
	39:32	O segundo movimento que entendo importantíssimo para pensar a práxis na formação de professores, é o movimento da sólida formação teórica de uma base comum Nacional. Não é a base Nacional curricular, mas nós estamos falando de alguns princípios de formação e eu quero destacar este princípio: uma sólida formação teórica. Eu só vou ter um curso de formação de professores centrado na práxis se eu tiver e se eu puder trazer elementos, que possibilitem ao sujeito, compreender a sociedade que ele vive e para isso ele precisa se apropriar de um pensamento crítico.
	40:56	A realidade vai exigir que o professor tenha conhecimento da filosofia, da antropologia, da sociologia, das ciências da educação em geral, para romper estruturas dogmatizantes, senso comum, para que ele possa ousar a teorizar sobre as novas práticas e não ficar fragilizado por um modelo aplicacionista do seu fazer.
	45:20	Nossos cursos não são teóricos e nem são práticos, eles são desarticulados.
	45:52	Para transformação da formação de professores numa perspectiva da epistemologia da práxis, nós não precisamos de uma lista de competências, de uma lista de habilidades ou mesmo de centrar no fazer pedagógico numa mudança de forma e conteúdo superficial, mas nós precisamos pensar qual o conteúdo da forma de educação que buscamos, qual conteúdo e forma que definem um ao outro e que vão corresponder a uma totalidade do fazer e do ser professor.
BPD 1 - Formação para a profissão	47:09	A saída para mudar a forma e o conteúdo, é trazer o trabalho como princípio educativo. Portanto nós teremos como centralidade, não a prática docente, mas o trabalho docente. Entendendo a categoria trabalho na sua perspectiva ontológica lógica de constituição do ser e de constituição da própria formação de professores.
	51:54	Nós precisamos lutar por quatro elementos que para mim no primeiro momento, essenciais. O primeiro ter um projeto nacional de formação de professores que tá posto na base comum Nacional. Segundo, que a formação de professores tenha como locus a Universidade, de preferência em tempo integral. Que o estado seja o responsável pela formação de professor e não a iniciativa privada e que tenha uma intrínseca relação para formar os professores, a universidade e a escola.
	1:10:14	Quando nós vemos uma perspectiva de formação humana, que reduz o humano ao esforço, ao mérito, ao ter, nós vamos nos reduzindo a objetos consumidores também um dos outros e exatamente o que nós queremos, é uma formação humana na perspectiva em que coletivamente possamos viver e nos desenvolvermos no mundo em que há possibilidades para todos é nessa perspectiva que a gente luta.

Fala Digital 14: 24º Congresso do SINESP - Repensando o currículo – Magali Aparecida Silvestre

Bases de profissionalidade	Duração: 1:08:23	Data de envio: 29/09/2021
	Tempo	Observações

docente (BPD) a serem consideradas		
BPD 1 - Trabalho com conhecimento fundamentado.	12:10	Não houve nenhuma revolução no campo da educação. O ensino remoto não revolucionou as formas de ensinar, pelo contrário ele não tirou elementos fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem, como por exemplo os momentos de interação que são componentes essenciais no processo de aquisição do conhecimento, tanto em relação aos estudantes como em relação aos espaços de formação de professores, os momentos de construção coletiva planejado intencionalmente durante uma sequência de aulas, os momentos de problematização de troca, de reconstrução do conhecimento, pois a aula é um ato pedagógico que coloca em relação os sujeitos e o conhecimento não de uma forma natural mais uma forma planejada, por meio de uma metodologia articulada, baseada na estrutura de uma área específica.
BPD 2 – Inserção das tecnologias como recurso no processo de ensino e aprendizagem.	13:43	A tecnologia é um recurso, não é uma concepção. Os processos de avaliação também sofreram interrupções, há outros prejuízos relacionados ao tempo, como o corte do tempo da aula, dos dias letivos, assim como a significativa evasão que ainda não foi computado em todos os níveis de ensino.
	18:06	Para que nós façamos a contraposição a esse cenário de caos, qual é a função social da escola pública? Então, para tanto, eu respondo, afirmando que entendo que a escola pública, deve ser pública, gratuita, laica e de qualidade para todos.
BPD 3 – Garantia da escola pública.	36:38	Fundações que não estão preocupadas com os processos civilizatórios da nossa nação, pelo contrário, estão preocupadas com o mercado de trabalho.
BPD 4 – Superação das desigualdades sociais.	39:50	Não vai ter mais aquela carreira desenhada como a gente pensa hoje, mas principalmente na questão do mérito, as carreiras muito pensadas em relação ao mérito, que de certa forma só vai fragmentar uma rede que já é muito fragmentada, porque já vivemos numa sociedade competitiva.
	46:27	Como construir propostas comprometidas com uma sociedade justa e democrática? Então, a escola é uma instituição social, que agrega as tensões devidas na sociedade, entre o instituinte e o instituído. Ela é determinada, pelo contexto político, social, econômico, cultural, mas também é determinante porque a lugar das práticas.
BPD 5 – Cenários de aprendizagem, tempo e espaços de aprendizagens.	48:20	Prefiro resumir a ideia de uma proposta de escola centrada em alguns objetivos comuns. A escola e seus sujeitos, precisam encontrar espaço para debater, opinar, refletir criticamente, respirar sobre os problemas da escola, para contestar a influência da tecnologia, na organização do tempo de escola.
	48:39	A escola precisa se perguntar por que que os alunos não aprendem, precisa perguntar para os estudantes o que lhe faz mais sentido, quais são eles e precisa conhecer seu entorno, discutir os problemas da carreira, as políticas educacionais e as políticas de formação, a intensificação do trabalho.
BPD 6 – Trabalho coletivo.	49:01	A escola é uma instituição que precisa ser planejada, não como uma empresa precisa agir sobre o que nela acontece e avaliar o processo coletivamente. O que estou apresentando nada mais é do que seguir o princípio da reflexão crítica, do diálogo e da participação no seu sentido estrito.
	49:22	Participar não é só provar algo, mas problematizar o desafio, construir os seus sonhos, eleger ações plausíveis para a sua resolução e fazer a crítica do processo.

Fala Digital 15: Live ANPEd 02/06: Em defesa dos cursos de Pedagogia: lutas e perspectivas – Andréia Militão

Bases de profissionalidade docente (BPD) a serem consideradas	Duração: 1:08:23      Data de envio: 02/06/2021	
	Tempo	Observações
BPD 1 – Fortalecer debates de Políticas públicas para valorização docente.	10:12	Eu penso que a gente precisa sempre partir de uma ideia muito importante, que as políticas educacionais, são originadas e implementadas a partir de vários atores e não só do poder executivo. É muito recorrente a gente associar a proposição e a materialização em implementação das políticas educacionais apenas a um dos poderes do estado do caso, o poder executivo. Na maior parte das vezes omitimos ou não recorremos aos outros poderes, legislativo e judiciário.
	10:53	De certa forma não compreendemos a atuação, enquanto sociedade, do papel dos movimentos sociais e no caso específico, das entidades acadêmicas científicas

	11:27	No momento atual, é preciso entender que a gente não pode centrar o processo de proposições de políticas, de forma centrada no papel apenas do Estado personificado num dos poderes do estado, sobretudo, porque a gente acaba deixando de captar a complexidade que envolve tanto a formulação como implementação de políticas. E adicionando o papel da sociedade civil, nós percebemos que ela permanece ao longo da história disputando posições, proposições, concepções.
	13:34	É importante trazer o papel dos movimentos nesse processo porque eles, além de nos ajudar a realizar diagnósticos sobre a realidade social, ajudam a gente a construir propostas e pelo que nós temos observado no cenário atual essas propostas têm sido assumidas em diversos momentos.
	15:05	É importante aqui a gente trazer que enquanto o movimento específico que representa um campo do conhecimento, um campo, esse movimento ele vai traduzir-se também como um processo de aprendizagem. Então, quando eu estou inserido nesses processos de movimento acadêmico-científico eu também vou me apropriando de alguns saberes.
BPD 2 – Defender a universidade como espaço de formação.	20:03	Vamos também reforçar a compreensão e defendemos no século 21, nesse momento do tempo presente que estamos, que as Universidades representam um lugar privilegiado, assim como os cursos de licenciatura para formação desses profissionais.
	20:43	Reconhecemos e defendemos, uma sólida formação teórica indisciplinar e sustentada no trabalho coletivo, assim como nós defendemos que a formação do magistério deve estar articulada também a produção do conhecimento em educação e para a gestão na perspectiva da gestão democrática e esses elementos vem sendo ameaçado, sobretudo, por conta de estarmos hoje com uma série de documentações que vão surgindo de forma fragmentada e que vão interferindo no teor deste normativo de 2006 que é as diretrizes para o curso de pedagogia que é um documento muito caro para nós.

## Fala Digital 16: Educação e Tecnologia: Ontem, Hoje e Amanhã | José Valente

Bases de profissionalidade docente (BPD) a serem consideradas	Duração: 23:49      Data de envio: 18/05/2021	
	Tempo	Observações
BPD 1 – Inserção das tecnologias como recurso no processo de ensino e aprendizagem.	0:36	Na questão Educacional, é bastante complicado essa tecnologia substituir realmente um bom professor. Eu costumo brincar, dizendo que se o professor pensa que a tecnologia na Inteligência Artificial vai substituí-lo, realmente merece ser substituído por que ele não entendeu qual é o seu papel e qual é a sua função nesse processo de ensino e de aprendizagem.
	1:16	A gente está pensando no processo de ensino e de aprendizagem de uma maneira muito mais híbrida. Vamos ver assim que determinadas atividades é muito mais fácil serem desenvolvidas, por intermédio do digital e tecnológico, do online por exemplo e outras atividades necessita a presença física do professor, das pessoas, dos alunos, quer do ponto de vista social, quer do ponto de vista cognitivo, quer do ponto de vista educacional.
	2:04	É preciso entender o que fica por presencial e o que fica por um virtual.
BPD 2 – Superação dos modelos tradicionais.	4:18	Praticamente hoje a gente vive na cultura digital, na maneira como a gente pensa e está se apropriando dessas tecnologias digitais, está mudando como as pessoas realizam suas atividades no dia a dia, só que quando o aluno ou professora voltam para dentro dessa sala de aula, volta para o século 18, século 14, no sentido que ainda tudo é basicamente é giz e quadro-negro.
BPD 3 - Inclusão das metodologias ativas nos processos de ensino-aprendizagem.	4:53	Nós estamos começando a pesquisar agora a ideia da inclusão das metodologias ativas nos processos de ensino-aprendizagem.
	5:03	Isso significa o aluno não só acessar informação, mas usar essa informação no desenvolvimento de uma atividade mão-na-massa, vamos dizer assim, de modo que ele possa fazer algum produto, criar algum produto por intermédio desse conhecimento o dessas informações que recebeu.
	5:28	Com isso, você conhecendo esse, você vai ter como professor, a chance de entender a maneira como aquilo foi feito, que conteúdo que

		o aluno usou e dependendo do conteúdo, dependendo do que foi realmente realizado desse produto, o professor poderá auxiliá-lo nesse processo de melhorar o produto buscar novas informações.
	5:53	Aqui o professor passa não ser um disseminador, o informador, um sujeito que transmite informação, mas aquele sujeito que trabalha com o aluno, no sentido de entender o que está sendo feito, de modo que ele possa auxiliá-lo no desenvolvimento de novas e novos conhecimentos e buscar novas informações.
	8:41	Você precisa saber o que que é importante no presencial e o que que é importante no uso das tecnologias nesse processo de trabalhar com um aluno porque nós estamos vendo durante essa pandemia, que embora nós estamos fazendo uma série de atividades via tecnologia de maneira virtual, de maneira online, esse online ainda não substitui a presença, ainda a gente precisa abraçar, precisa beijar, precisa ter o contato olho no olho. Isso a tecnologia não consegue fazer ainda.
BPD 4 – Valorizar o ensino presencial com relações afetivas.	9:19	É muito difícil você entender no processo de ensino-aprendizagem o que realmente está acontecendo e qual é a intervenção que esse professor tem que fazer para ser efetivo naquele momento. Provavelmente muitos casos é ficar calado ou simplesmente colocar a mão no ombro do aprendiz ou realmente fazer uma pergunta.
	9:46	Eu entendo que as tecnologias ainda, não sei se eventualmente daqui 30, 40 anos isso vai acontecer, mas ainda ela não consegue executar ou entender, ou seja, a interpretar essa situação de maneira a poder intervir de maneira efetiva.
	11:01	A escola não se preparou para poder fazer essa transição do uso da tecnologia nas atividades curriculares, do que acontece na sala de aula.
BPD 5 – Uso adequado das tecnologias.	11:23	A gente foi pego de certa maneira de surpresa nessa pandemia e praticamente o que a gente consegue fazer a cópia daquilo que a gente fazia na sala de aula usando a tecnologia.
BPD 6 – Superação das desigualdades sociais.	12:09	Existe aí um problema sério que é a questão, primeiro, de você permitir acesso e acesso aqui, não é simplesmente você ter a tecnologia porque as pessoas hoje a gente certa maneira tem um celular, tem um computador em casa, etc. Mas esse celular provavelmente é velho e não consegue fazer upload de vídeo, etc e aí então não é qualquer tecnologia que dá conta de fazer um ensino mais interessante, mais apropriado, usando as tecnologias. Outro problema é o acesso à internet.
	12:09	Existe aí um problema sério que é a questão, primeiro, de você permitir acesso e acesso aqui, não é simplesmente você ter a tecnologia porque as pessoas hoje a gente certa maneira tem um celular, tem um computador em casa, etc. Mas esse celular provavelmente é velho e não consegue fazer upload de vídeo, etc e aí então não é qualquer tecnologia que dá conta de fazer um ensino mais interessante, mais apropriado, usando as tecnologias. Outro problema é o acesso à internet.
BPD 7 – Formar para o uso das tecnologias.	13:01	Os professores, o sistema de ensino em geral, não está preparado para o desenvolvimento dessas atividades, usando as tecnologias, porque basicamente tudo o que a gente conhece, tudo que foi desenvolvido em termos de materiais educacionais, currículo. Etc. Eles foram pensados para lápis e papel.
	13:29	O professor não vai conseguir fazer isso de maneira só, isolado lá na sala de aula tentando pensar como é que se faz isso e a universidade sozinha não vai conseguir fazer isso, porque ela não entende o que se passa na sala de aula e como esse professor tá usando esse material.
BPD 8 – Criar vínculo entre universidade e escola.	13:47	Esse casamento da Universidade com a escola pode ser extremamente útil nessa produção, nessa passagem do currículo da era do lápis e papel, para o currículo da era digital.
	15:12	Alguma coisa vai ser diferente daqui para frente, no sentido de uso da tecnologia na educação, porque esse professor entendeu que algumas coisas que ele fazia por exemplo usando giz e quadro-negro. Ele consegue fazer hoje de maneira talvez diferente usando essas tecnologias.
	15:32	O aluno também aprendeu que parte do que ele fazia talvez anteriormente com lápis e papel, hoje ele consegue fazer com a tecnologia. Mais problemático ainda é o acesso intelectual, a maneira como você usa essas tecnologias, de como realmente tirar proveito do que você faz, da informação que você acessa, que informação que você vai buscar, como que você tem realmente ideia de que aquilo que você acessou é passível ou é realmente ele pode ser creditável.
BPD 9 – Protagonismo do professor e do estudante no ensino e aprendizagem.	17:21	A tecnologia digital coloca as pessoas num protagonismo muito maior, no sentido que elas podem fazer coisas, elas podem fazer intervenções. Isso exige que ela saia do sofá, que ela seja mais ativa e passe a desenvolver coisas a se posicionar nesse mundo digital. Isso vai precisar, isso exige uma mudança na postura das pessoas, uma

		mudança de cultura de como você se comporta nessa sociedade e da cultura digital.
	18:58	A inclusão dessas tecnologias na educação tem como um papel quase que secundário, ajudar as pessoas a ter uma postura mais ativa, uma postura ética, criativa, colaborativas de protagonismo nessa sociedade digital.
BPD 10 - Valorização e fortalecimento da identidade docente.	21:43	É importante esse contato, a presença do aluno, do professor na escola. Nesse sentido, a escola ainda não pode ser substituída como espaço do aluno, do professor, dos colegas. Tem um valor social e humano muito importante, que a tecnologia, como nós estamos vivendo agora durante a pandemia, não consegue substituir.

Fala Digital 17: A evolução na administração pública – Luana Wunsch

Bases de profissionalidade docente (BPD) a serem consideradas	Duração: 1:49:00 Data de envio: 29/09/2022	
	Tempo	Observações
BPD 1 - Educação como base da política da gestão da administração pública.	27:59	No início da década de 90, as professoras formadoras de professores falavam: a educação é uma base da política da gestão da administração pública. Não existe administração pública, sem pensar em alguns pilares de impacto social e a educação é um desses pilares.
BPD 2 - Inserção das tecnologias como recurso no processo de ensino e aprendizagem.	28:57	Tivemos algumas alterações na sociedade nos últimos anos, com certeza. O advento da internet no final do século XX para o XXI, foi esse grande boom de distribuição de afazeres. O que os professores fariam depois de novas de necessidades sociais.
	29:20	Então as transformações e os recursos que vieram e que foram usados nessas bases da profissão docente nos últimos anos tem muito a ver com essa palavra. Eu acho que a primeira palavra-chave aí, são as necessidades e é o que impacta muito.
	31:39	O que que nós vimos nos últimos dois anos foi que o recurso é um caminho que pode ser seguido, que nós usamos para trilhar um caminho de maior qualidade e objetividade, mas que nós temos que usar esses recursos de acordo com as nossas necessidades.
BPD 3 - Acesso público à tecnologia.	33:26	O primeiro é o conceito de acesso. Não adianta você ter computadores, celulares de última geração, se todos os envolvidos no processo educacional, não tiverem o acesso a essa tecnologia, um vai ficar para trás e se um vai ficar para trás o conceito de público como nós o concebemos, não do público que é de graça, mas do público que todos temos acesso.
	34:16	As necessidades que esses recursos se fazem para professores para alunos, mas entra um complemento por causa do março de 2020 e que é importante, que é a comunidade que não é só comunidade pai e mãe dos alunos, mas a comunidade em si, a escola enquanto um ponto de encontro e um ponto influenciador comunitário.
BPD 4 - Novos cenários de aprendizagens	34:59	Os nossos espaços, a sala de aula já não é mais quatro paredes. Ela pode ser na escola, a sala de aula pode ser no quarto desse aluno, ela pode ser até em cima de uma árvore de mangueira como nós vimos em tantas reportagens ao longo desses dois anos que eram crianças subindo em árvores para tentar pegar conexão da internet para assistir aula em celulares bastante defasados com a tecnologia.
BPD 5 – Superação das desigualdades sociais.	49:42	Acredito que depois da pandemia, ficou muito escancarada essas exclusões que nós sempre falávamos mas pouco agimos para solucionar. Então, a solução, nós não estávamos desconhecidos que tínhamos esses setores e essas fragilidades, essas lacunas entre aplicação social e tecnologia existe uma lacuna muito profunda no nosso país, nos diferentes estados e regiões.
	50:23	Se você ainda tem uma demanda muito grande disso é porque alguma coisa no carrossel de política pública e de aplicabilidade dessas políticas, foi quebrado ou faltou. Então a gente precisa pensar sobre isso e pensar sobretudo, nessas diferentes realidades que nós temos no Brasil.
	1:43:12	A desigualdade que estava diminuindo, ela veio pós 2018, 19, e 20 com a pandemia, explodiu, ela aumentou essas distâncias, não só sociais mas as necessárias do nosso dia a dia.
BPD 6 - Formar pessoas para atender nas diferentes perspectivas sociais.	1:51:40	Acho que a grande lição é, que não se pode só discutir, tem que se discutir, formar equipes de trabalho e que essas equipes de trabalho sejam vistas como influenciadoras digitais. Esses sim são profissionais que tinham que ser considerados influenciadores. Diferentes perspectivas sociais.