

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO
PAULO/PUCSP
COORDENADORIA GERAL DE ESPECIALIZAÇÃO,
APERFEIÇOAMENTO E EXTENSÃO/COGEAE
ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA – LATO SENSU**

Fernando Jorge Moreira

**O PROCESSO DE AUTORIA NA CARREIRA DOCENTE: UMA
BUSCA POR COMPETÊNCIAS FORMATIVAS À LUZ DAS
METODOLOGIAS ATIVAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

São Paulo

2021

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Fernando Jorge Moreira

O PROCESSO DE AUTORIA NA CARREIRA DOCENTE: UMA BUSCA POR
COMPETÊNCIAS FORMATIVAS À LUZ DAS METODOLOGIAS ATIVAS
PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Monografia apresentada ao curso de especialização, Lato Sensu, em Língua Portuguesa, da Faculdade de Letras, Secretaria de Educação Continuada (SEC), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), como exigência parcial para certificação como especialista.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Otilia José Montessanti Mathias

São Paulo

2021

À minha família, com amor, pela compreensão, carinho,
presença e incansável apoio ao longo do período de elaboração deste
trabalho.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por ter me dado força e sabedoria para chegar ao final desse caminho árduo e instigante que é a pós-graduação. Agradeço a Deus, também, por ter colocado em meu caminho pessoas maravilhosas que me ajudaram e incentivaram na subida desse degrau chamado especialização.

Agradeço a minha família, que sempre esteve comigo em toda essa jornada e, quando precisei, me deu força para seguir em frente, sempre forte e sem pensar em desistir.

Agradeço aos meus companheiros de sala, que fizeram parte da minha trajetória, nos trabalhos e nas discussões sempre construtivas e enriquecedoras.

Agradeço a todos os professores que tive em minha trajetória escolar, desde o ensino básico até o ensino superior, em especial a minha orientadora professora Maria Otilia.

A todos vocês os meus mais sinceros agradecimentos.

Resistir a toda forma de anular a capacidade de autoria
profissional é um direito a ser mantido e disputado.

Miguel Arroyo

RESUMO

A temática que nos propusemos a estudar diz respeito à análise dos processos e competências que formam o professor-autor na perspectiva das metodologias ativas para o ensino de Língua Portuguesa. O problema fundamental de nossa pesquisa se refere a entender em que medida as metodologias ativas de aprendizagem podem contribuir para a formação da identidade profissional do docente. Nossa hipótese é a de que essas metodologias podem contribuir para o processo de construção da autoria docente do professor de Língua Portuguesa, corroborando, assim, com o protagonismo de sua prática pedagógica. Tivemos como objetivos identificar as possibilidades pedagógicas propostas pelas metodologias ativas que possam contribuir para o processo de autoria docente e analisar como as competências de autoria, curadoria e mediação se traduzem na prática do ensino de Língua Portuguesa. Neste estudo empregamos como método, a análise documental, a pesquisa bibliográfica e a análise conceitual. A análise documental da Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. A pesquisa bibliográfica trata-se do levantamento do referencial teórico que embasou todo o estudo. E a análise conceitual que fundamentou a definição teórica dos conceitos de formação docente, prática docente e metodologias ativas. Nesse sentido, as metodologias ativas de aprendizagem podem ser elementos importantes na construção da identidade docente do professor. Por meio de sua utilização, na formação inicial como método de ensino, é possível que o professor de Língua Portuguesa tenha mais subsídios didáticos e metodológicos para atender à demanda educacional que se apresenta nas escolas do século XXI. A mudança nos conceitos educacionais não é um processo fácil. Entretanto, mudar é preciso. Formar professores de Língua Portuguesa baseado na forma tradicional de educação não faz mais sentido nos dias atuais.

Palavras-chave: Autoria docente. Ensino de Língua Portuguesa. Formação de professores. Metodologias ativas.

ABSTRACT

The theme we set out to study refers to the analysis of the processes and competences that can form the teacher-author from the perspective of active methodologies for the teaching of Portuguese Language. The fundamental problem of our research refers to understanding the extent to which active learning methodologies can contribute to the formation of the professional identity of the Portuguese language teacher. Our hypothesis is that these methodologies can contribute to the process of construction of teaching authorship by the Portuguese language teacher, thus corroborating for the protagonism of his pedagogical practice. We aimed to identify the pedagogical possibilities proposed by the active methodologies that can contribute to the teaching authorship process and to analyze how the skills of authorship, curation and mediation become practice of teaching Portuguese. In this study we used as a method, document analysis, bibliographic research and conceptual analysis. The documentary analysis of Resolution CNE / CP No. 2, of December 20, 2019, which defines the National Curriculum Guidelines for the Initial Training of Teachers for Basic Education. The bibliographic research is about the survey of the theoretical framework that supported the whole study. And the conceptual analysis that supported the theoretical definition of the concepts of Teacher Education, Teaching Practice and active methodologies. This way, active learning methodologies can be important elements in the construction of the teacher's teaching identity. Through the use of them, it is possible that the Portuguese language teacher has more didactic and methodological subsidies to handle the educational demand that is presented in the schools of the 21st century. Changing educational concepts is not an easy process. However, the change is necessary. Training Portuguese language teachers based on the traditional form of education doesn't make sense nowadays.

Keywords: Teaching authorship. Portuguese Language teaching. Teacher training. Active methodologies.

Sumário

INTRODUÇÃO.....	8
1. DOCUMENTO NORTEADOR.....	11
2. FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE.....	23
3. METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO.....	35
3.1 Aprendizagem Baseada em Problemas.....	40
3.2 Aprendizagem Baseada em Projetos.....	42
3.3 Ensino Híbrido.....	44
3.4 Sala de Aula Invertida.....	47
4. PROCESSOS DE AUTORIA, CURADORIA E MEDIAÇÃO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	54
REFERÊNCIAS.....	56

INTRODUÇÃO

A sociedade passa por uma grande transformação. Vivemos novos tempos na educação. O perfil dos estudantes mudou, a forma como aprendem mudou. Professores precisam se reinventar para atender a um público em constante transformação e que, devido à ascensão das novas tecnologias digitais e à globalização, não parece mais aceitar a educação “bancária” como possibilidade efetiva de escolarização.

As dificuldades que os professores enfrentam para ensinar estudantes que vivem em um mundo no qual a informação é muito mais acessível do que em outros tempos é grande e é necessário uma mobilização em relação à formação desses profissionais. É necessário que exista um cuidado com o processo de formação inicial dos professores para que consigam ter a sensibilidade de entender as mudanças no mundo. Para que consigam entender que a forma de educação que funcionava ontem, não funciona hoje.

Para que uma transformação na educação ocorra e as demandas educacionais sejam atendidas, o professor deve ser formado para a criticidade. Deve ser, em sua formação inicial, capacitado para a autonomia e para que consiga ser protagonista de sua prática.

Sendo assim, a presente monografia teve por tema o estudo da formação do professor-autor na perspectiva das metodologias ativas no ensino de Língua Portuguesa, pois a necessidade de se reinventar parece iminente, a demanda pelo professor-autor parece ser uma realidade cada vez menos latente.

Nesse sentido, temos como problema investigado a possível contribuição das metodologias ativas de aprendizagem para a formação da identidade profissional do professor de Língua Portuguesa.

Não se pode formar um professor-autor com práticas de ensino “bancárias” nas quais o licenciando seja um mero espectador dentro do processo. Se o objetivo é formar cidadãos críticos e esses cidadãos serão formados por professores que passam pelas universidades antes de entrarem na educação básica, é necessário que a mesma educação libertadora seja dada aos estudantes de licenciatura.

As metodologias ativas de aprendizagem podem ser um caminho para a formação dos professores que serão responsáveis pela educação dos estudantes do século XXI. Essas metodologias podem ajudar na construção da identidade profissional do professor, fazendo com que ele busque caminhos para a resolução de problemas e busque estratégias para novas possibilidades de ensino de forma ativa e reflexiva, baseado nas experiências feitas durante seu processo de formação.

Tivemos, como objetivo geral, compreender os processos e competências que formam o professor-autor na perspectiva das metodologias ativas para o ensino de Língua Portuguesa.

Para tanto e em primeiro lugar, fizemos a análise documental que teve como base a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 que é o documento norteador para a formação de professores e buscamos identificar se há menção a propostas de formação que vise capacitar o licenciando para o processo de autoria docente, sob a perspectiva dessas metodologias enquanto método de ensino e /ou organização do currículo.

Em seguida, partimos para uma análise conceitual, por meio de pesquisa bibliográfica, a fim de entendermos os conceitos de formação docente e prática docente, baseada em autores especialistas em metodologias ativas como Paulo Freire, José Moran e Lilian Bacich, com intuito de identificarmos ferramentas ou instrumentos pedagógicos que subsidiem o professor a se tornar protagonista em sua prática pedagógica.

Tivemos como objetivos específicos do trabalho, identificar as possibilidades pedagógicas propostas pelas metodologias ativas que possam contribuir para o processo de autoria docente e analisar como as competências de autoria, curadoria e mediação se traduzem na prática do ensino de Língua Portuguesa.

A fim de atingirmos os objetivos propostos, utilizamos, como método, a análise documental, a pesquisa bibliográfica e a análise conceitual. A análise documental da Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). A pesquisa bibliográfica que se

refere ao levantamento do referencial teórico e à identificação e seleção das obras mais relevantes para a sustentação das reflexões propostas. E a análise conceitual que fundamentou a definição teórica dos conceitos de formação docente, prática docente e metodologias ativas.

Para tanto, os procedimentos metodológicos seguidos foram: levantamento bibliográfico dos autores que tratam dos conceitos de metodologias ativas na educação e da formação de professores; leitura e investigação (com fichamento) dessas obras a fim de identificar possíveis ferramentas ou instrumentos pedagógicos que subsidiem o professor a se tornar protagonista em sua própria prática; levantamento bibliográfico de obras sobre metodologias ativas; leitura e investigação (com fichamento) objetivando a identificação de saberes propostos que possam contribuir para o processo de autoria docente; análise de como as competências de autoria, curadoria e mediação são traduzidas na prática do ensino de Língua Portuguesa a partir dos resultados obtidos com os levantamentos bibliográficos das fases anteriores da pesquisa.

Capacidades como autoria que implicam criar percursos de aula, elaborar aulas criativas, reconhecer-se na sua produção e deixar sua marca registrada; mediação que demanda uma capacidade de articulação entre teoria e prática além de escuta ativa, troca de informações que viram conhecimento pelo dialogismo e a curadoria que é o processo de captação, de conexão de saberes, de ampliação, seleção, transformação e valorização da diversidade das linguagens são competências do professor-autor. Todos esses processos fazem parte do desenvolvimento dessa identidade docente.

1. DOCUMENTO NORTEADOR

O objetivo deste capítulo é fazer uma breve análise do documento norteador do Ministério da Educação “Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (2019)”, buscando investigar os processos pelos quais o professor tem de passar para adquirir as competências e habilidades necessárias à formação docente.

Essa primeira etapa trará um apanhado geral, ou seja, a análise será, em princípio, a respeito da formação docente de forma global, como aponta o documento. Entretanto, não podemos deixar de lado a essência do trabalho, que é trazer uma análise voltada para a formação docente à luz das metodologias ativas de aprendizagem especificamente na formação do professor de Língua Portuguesa. Esta especificidade virá de forma aparente nos próximos capítulos.

O ponto principal dessa fase da investigação é verificar se há, no documento, uma proposta de formação que vise capacitar o licenciando para o processo de autoria docente, sob a perspectiva dessas metodologias enquanto método de ensino e /ou organização do currículo.

A resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação, 2019) será o documento norteador no qual procuraremos identificar se há menção às metodologias ativas como elementos constituintes das competências e habilidades necessárias à formação docente, como essas informações estão dispostas e de que maneira podem ser desenvolvidas e aplicadas.

Considerando que o § 8º do art. 62 da LDB (1996) estabelece que “os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Educação Básica, 2018)”, trataremos de manter o enfoque nas competências gerais e específicas as quais o documento trata. Para isso, nos embasamos nos pensamentos de autores que pensam metodologias ativas há muito tempo e que consideram, nos seus textos, a importância delas na formação integral do professor, para que possa, assim, formar, integralmente, também, o estudante.

Considerando essas informações iniciais e deixando claro que a nossa intenção não é um aprofundamento neste documento, mas, sim, utilizá-lo como uma das ferramentas necessárias para que possamos entender o processo de formação docente, passaremos, então, para a análise.

O art. 2º (2019) da resolução dispõe que

a formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (CNE/CP Nº 2, 2019, p. 2).

Assim sendo, podemos observar a preocupação, por parte do documento, com a formação completa do licenciando, uma “formação global”, que visa garantir, também, a formação plena dos estudantes. No entanto, nos tempos atuais, o professor não é mais um executor de tarefas. Se considerarmos a mudança de pensamento com relação ao processo educacional, teremos de considerar que, há muitos anos, os alunos foram tratados como espectadores. Eram apenas recipientes nos quais os professores depositavam conteúdo, processo que Freire (2005) chama de “educação bancária”. Para um desenvolvimento pleno das pessoas, como o documento menciona, há que se promover a criticidade do indivíduo, há que se fazer com que ele pense, aja, reaja, busque, participe.

As etapas de formação docente vão além da proposta apresentada pelo documento. O futuro professor precisa ter consciência do seu lugar no processo. Entender que tem papel preponderante e definidor no contexto educacional e precisa ser capacitado para isso.

Dessa forma, tendo em vista que o professor é um dos importantes agentes de transformação na escola, faz-se necessário transformar a prática educativa em novas experiências de aprendizagem, tendo como meta uma educação que combata a alienação e que seja capaz de aguçar a curiosidade, ajudando a desenvolver as potencialidades humanas, como defende Freire (1996, p. 53), “O exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente ‘perseguidora’ do seu objeto”.

Logo no princípio da análise, não é difícil perceber que a resolução em questão traz, em seu texto, uma proposta que podemos chamar de “tradicional” para a formação desses futuros professores. Na página 2, verificamos que há uma abordagem em relação às competências gerais docentes, às competências específicas e às habilidades que a elas correspondem. Entretanto, não constatamos uma abordagem deliberada em relação às metodologias ativas, ao “fazer prático”.

No documento, as competências específicas são divididas e se referem, sem hierarquia e independentemente, a três dimensões fundamentais que compõem e complementam a ação docente. As dimensões são como “esferas” que têm as competências específicas como parte de sua composição e devem ser desenvolvidas pelo licenciando durante o processo de formação. Elas são elencadas da seguinte forma: 1- conhecimento profissional; 2- prática profissional e 3- engajamento profissional.

Quando analisamos, por exemplo, as competências específicas presentes na dimensão do conhecimento profissional, nos deparamos com propostas como:

dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; demonstrar conhecimento sobre os estudantes e saber como eles aprendem; reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais (CNE/CP N° 2, 2019, p. 2).

Encontramos, na dimensão da prática profissional, competências como:

planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades (CNE/CP N° 2, 2019, p. 2).

E, na dimensão do engajamento profissional, verificamos:

comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar (CNE/CP N° 2, 2019, p. 2).

Todas essas competências são, sem dúvida, competências essenciais para a construção da identidade do professor. Contudo, não vemos nada que diga respeito às metodologias ativas. Estas abordagens soam, ainda, como abordagens tradicionalistas e que parecem não dar conta da preparação integral de um professor que terá, como aluno, na educação básica, crianças e adolescentes que fazem parte de uma nova geração e demandam novos tipos de abordagens.

Claro que é importante que o professor tenha pleno domínio dos objetos do conhecimento e que saiba como ensiná-los. Conhecer os estudantes e onde vivem também é imprescindível, mas é preciso considerar a enorme mudança ocorrida ao longo dos anos e que fizeram com que o perfil das pessoas mudasse, o perfil dos estudantes mudasse. Segundo Harari (2018):

O gênero humano está enfrentando revoluções sem precedentes, todas as nossas antigas narrativas estão ruindo e nenhuma narrativa nova surgiu até agora para substituí-las. Como podemos nos preparar e a nossos filhos para um mundo repleto de transformações sem precedentes e de incertezas tão radicais? Um bebê nascido hoje terá trinta anos por volta de 2050. Se tudo correr bem, esse bebê ainda estará por aí em 2100, e até poderá ser um cidadão ativo no século XXII. O que deveríamos ensinar a esse bebê que o ajude, ou a ajude, a sobreviver e progredir no mundo de 2050 ou no século XXII? De que tipo de habilidades ele ou ela vai precisar para conseguir um emprego, compreender o que está acontecendo a sua volta e percorrer o labirinto da vida? (HARARI, 2018, p. 319).

Alunos colocados em carteiras e enfileirados um atrás do outro foi uma estratégia utilizada nos séculos XVIII e XIX para formar soldados e operários. Certamente essa distribuição não é a melhor possibilidade para os dias atuais. As práticas recorrentes pautadas em materiais didáticos preestabelecidos e um padrão quase robótico de transmissão de conteúdo parecem não ser suficientes para os desafios da educação do século XXI.

Estruturalmente, a escola atual não difere daquela do início do século passado. No entanto, os estudantes de hoje não aprendem da mesma forma que os do século anterior (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 40).

Se considerarmos que o professor é agente decisivo no processo de transição e um dos responsáveis pela implementação de inovações educacionais, podemos entender que há a necessidade de se repensar o processo desde a formação inicial.

A aprendizagem por meio das metodologias ativas pode possibilitar uma nova experiência de educação. Aulas mais produtivas, criativas e que visem tornar o estudante protagonista do processo formativo parecem ser uma tendência para uma geração que já tem todo tipo de informação a um “clique” de distância.

Dar aos alunos “toneladas” de informações não significa educar. Os alunos do século XXI têm todo tipo de informação em suas mãos quando querem. A internet permite que eles tenham acesso a uma grande diversidade de assuntos por meio de fontes seguras ou não. Entretanto, esse conteúdo sem uma sistematização não serve para muita coisa. O professor em formação precisa desenvolver, também, durante o curso, a habilidade de curadoria, para fazer um apanhado do que é importante para o desenvolvimento cognitivo dos alunos e saber de que forma pode contextualizar e apresentar o tema a eles.

Mais a frente, seguindo com a análise do documento, notamos que alguns apontamentos se fazem relevantes para nossa investigação, pois, apesar de tomarmos como parâmetro apenas o que se refere às metodologias ativas, palavras como “autonomia” e “protagonismo” também nos interessam. Vejamos alguns excertos que consideramos importantes na resolução.

No capítulo III “Da organização curricular dos cursos superiores para a formação docente” há menção, no item VI, ao “fortalecimento da responsabilidade, do protagonismo e da autonomia dos licenciandos com o seu próprio desenvolvimento profissional” (CNE/CP Nº 2, 2019, p. 4).

Tendo em vista que este é um dos princípios norteadores da organização curricular dos cursos destinados à formação inicial de professores para a educação básica, incluindo o nosso foco de investigação, que são os cursos de licenciatura em Língua Portuguesa, podemos considerar que também para o licenciando é importante, desde a formação, o exercício dessa autonomia. O protagonismo para uma aprendizagem significativa perpassa, ainda que com poucos apontamentos, os documentos curriculares de formação de professores. Ao estudante de licenciatura cabe a responsabilidade de aprender como cidadão ativo, atuando de forma autônoma visando ao protagonismo no que diz respeito a sua própria formação. Vemos, nessa parte do documento, um texto que parece ir ao encontro do que sugerem os teóricos das metodologias ativas, pois o movimento em busca do

desenvolvimento profissional tira o licenciando de uma possível “zona de conforto”, fazendo com que ele seja responsável pela identificação de componentes a serem aprimorados e habilidades que porventura possam ser desenvolvidas. Este comprometimento é fundamental para o desenvolvimento pleno do licenciando. Faz parte do que se espera da seriedade com a qual o futuro professor deve encarar as etapas de sua formação. Esse processo autônomo e de total protagonismo deve ser incentivado e mediado pelo professor responsável.

Segundo Bacich e Moran (2018):

A prática pedagógica no ensino superior deve ser encarada com muita seriedade. Requer posturas e comprometimentos com um processo que eduque para a autonomia do acadêmico, mediado pelo professor (BACICH; MORAN, 2018, p. 127).

No item XII, o documento trata do

aproveitamento dos tempos e espaços da prática nas áreas do conhecimento, nos componentes ou nos campos de experiência, para efetivar o compromisso com as metodologias inovadoras e os projetos interdisciplinares, flexibilização curricular, construção de itinerários formativos, projeto de vida dos estudantes, dentre outros (CNE/CP Nº 2, 2019, p. 4).

As metodologias inovadoras, com as quais o licenciando precisa ter compromisso, podem ser metodologias que tragam, em sua essência, conceitos ativos de aprendizagem. Podem ser uma introdução às metodologias ativas na aprendizagem. Podem ser uma nova perspectiva de visão docente sobre materiais ou recursos que auxiliam tanto na formação do futuro professor, quanto no desenvolvimento de propostas docentes a serem experimentadas, durante o processo de formação, para um futuro uso do licenciando depois de formado.

Projetos interdisciplinares também são um desafio e fazem parte de uma perspectiva na qual o professor precisa ter consciência da sua mudança de papel, de função, de configuração. O contato com esses cenários não lineares na formação, prevendo a atuação do professor no contexto atual da educação, pode fazer uma diferença grande na construção da identidade docente dos futuros educadores. Trabalhos bem montados e com a proposta de protagonismo dos estudantes são imprescindíveis e, para que sejam feitos, é necessário que o docente

tenha autonomia e seja, assim como o aluno, protagonista da sua própria prática. Segundo Bacich e Moran (2018):

São muitos os métodos associados às metodologias ativas com potencial de levar os alunos a aprendizagens por meio da experiência impulsora do desenvolvimento da autonomia, da aprendizagem e do protagonismo (BACICH E MORAN, 2018, p. xi).

Ainda que este item também não apresente de forma deliberada uma abordagem fundamentalmente ativa de metodologias para a formação docente, podemos perceber que há uma preocupação com a compreensão do futuro professor a respeito dos processos não sequenciais, processos flexíveis e que estarão presentes durante a prática docente desde o início. O processo formativo deve levar em consideração esses cenários mutáveis na atuação do professor e mesclar novos conceitos com práticas consagradas.

Da mesma forma que a informação, para o estudante da educação básica, por si só não garante aprendizagem efetiva, somente conceitos não são suficientes para a formação docente. Uma formação integral, global depende de muitos outros fatores, depende de um “fazer prático”, depende da participação efetiva nos processos e nas etapas de construção de saberes. Os desafios, o enfrentamento de situações adversas, já na formação, são fatores que aumentam a autonomia. Esses desafios e enfrentamentos possibilitam ao estudante de licenciatura entender que será, durante toda sua prática, um ser ativo e protagonista. Será o agente transformador, a linha de frente, o diferencial.

O item II do Art. 8º (2019) do documento trata do

compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas em uma abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC, visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas (CNE/CP Nº 2, 2019, p. 5).

Além do que já mencionamos, o trabalho coletivo também é um fator importante para o fomento da criatividade. A troca de experiências é um ponto

crucial no desenvolvimento e na atuação dos professores. Além do intercâmbio de ideias e conhecimentos que deve acontecer durante o processo de formação e na atuação destes professores, há, ainda, a necessidade de se compreender que a aprendizagem efetiva se dá de forma conjunta, por meio de práticas em grupo ou discussões que gerem diferentes opiniões, observações e, fundamentalmente, ideias. Essas práticas em grupos e esse intercâmbio de informações ajudam no processo criativo que faz parte da carreira, sempre em movimento, dos educadores que buscam a melhor forma de atuação.

O licenciando também deve saber que precisará problematizar situações e que também lhe caberá o papel de mediador de práticas. A tarefa de organizar atividades relevantes que podem ser baseadas nas metodologias ativas de aprendizagem podem ser úteis e servem, inclusive, para que os alunos se sintam motivados a encontrar soluções para saírem de alguma situação adversa ou resolver algum problema predeterminado pelo professor, sendo orientado e conduzido na busca dessas soluções pelas etapas até o final da atividade. É parte da responsabilidade docente ser orientador, mostrar os caminhos, mediar. Para Bacich e Moran (2018)

O papel ativo do professor como *designer* de caminhos, de atividades individuais e em grupo é decisivo e diferente. O professor torna-se, cada vez mais, um gestor e orientador de caminhos coletivos e individuais, previsíveis e imprevisíveis, em uma construção mais aberta, criativa e empreendedora (BACICH; MORAN, 2018, p. 9).

Além de aprender a conduzir os estudantes por caminhos que os motivem e os inspirem a solucionar problemas em forma de tarefas, passando por aprendizagens efetivas durante o processo a fim de chegar a um objetivo determinado na preparação da atividade, o futuro educador deve receber uma formação que o possibilite, também, ter repertório para solucionar os próprios problemas que enfrentará durante sua trajetória. É muito comum entre os professores, principalmente atuantes nas escolas públicas, enfrentarem problemas estruturais, problemas com falta de material, problemas com grupos formados por alunos que não se entendem bem, entre outros muitos. Por isso, segundo Bacich e Moran (2018):

[...] é essencial uma educação que ofereça condições de aprendizagem em contextos de incertezas, desenvolvimento de múltiplos letramentos, questionamento da informação, autonomia para resolução de problemas complexos, convivência com a diversidade, trabalho em grupo, participação ativa nas redes e compartilhamento de tarefas (BACICH; MORAN, 2018, p. 16).

Sendo assim, mais uma vez, podemos notar que a aprendizagem linear, com conceitos transmitidos como se fossem regras absolutas, não dão conta do que o futuro professor vivenciará em sua experiência com a carreira docente real.

Já o item IV (2019) propõe de forma direta o uso

das inovações e linguagens digitais como recurso para o desenvolvimento, pelos professores em formação, de competências sintonizadas com as previstas na BNCC e com o mundo contemporâneo (CNE/CP Nº 2, 2019, p. 5).

Esse item demonstra uma consonância com o que percebemos a respeito do tipo de linguagem utilizada pelos estudantes nos dias atuais. Demonstra preocupação em atualizar este futuro educador. Quando se menciona “inovações e linguagens digitais” parece haver certa “ruptura” com o tradicionalismo. Parece haver um olhar para o novo, para o atual. O professor precisa estar preparado para as novas tendências. Não se trata de apenas expor algo novo aos alunos, a realidade é que os estudantes precisam experienciar essas tecnologias, precisam usar as ferramentas digitais não somente para o entretenimento, mas também como ferramentas para produções.

A menção às tecnologias digitais pelo documento é um olhar para a transformação do mundo. Entretanto, ainda há muitos problemas para a implantação de recursos tecnológicos nas unidades escolares. Há também problemas quando existe a necessidade de se obter equipamentos para que possam ser atendidos todos os estudantes. Certamente esses serão alguns dos muitos desafios que o futuro professor terá que enfrentar e, mais do que isso, terá que superar.

Mesmo entendendo que o primeiro passo parece ter sido dado, ainda notamos que muito ainda precisa ser feito. Parece haver um problema também estrutural para a implementação de recursos necessários para que uma educação baseada nas metodologias ativas possa acontecer.

Algumas novas propostas de aprendizagens baseadas nas tecnologias e linguagens digitais estão previstas na BNCC (2018). Analisemos, então, a seguinte proposta, no componente de Língua Portuguesa da Base Nacional Comum Curricular:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc (BRASIL, 2017, p. 66).

As tecnologias digitais, as novas formas de disponibilização de textos na web, em redes sociais e nos mais variados ambientes tecnológicos são uma tendência. Um professor que se graduou há 20 anos tinha todos os subsídios necessários à época. Hoje, os saberes mudaram. O professor precisa, desde o início de sua formação, ter contato com essas novas mídias, aprender a construir suas práticas baseado nestes novos conceitos. O educador de hoje não é o mesmo de ontem. Sua formação também não pode ser a mesma, definitivamente.

Encontramos, ainda, mais duas ocorrências para a palavra “autonomia” em relação à formação docente. A primeira delas aparece no anexo do documento intitulado: Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação, 2019, p.13) nas competências gerais docentes item 6:

Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (CNE/CP Nº 2, 2019, p. 13).

Este item trata da formação permanente do licenciando. Podemos observar um direcionamento em relação à educação continuada, à formação posterior à graduação. Ponto importante para a atualização do professor e que pode ser

fundamental para o aperfeiçoamento de conceitos aprendidos. A respeito da formação permanente, Freire (2013) aponta que

[...] prática de mergulhar na prática para, nela, iluminar o que nela se dá e o processo em que se dá o que se dá, são, se bem realizados a melhor maneira de viver a formação permanente (FREIRE, 2013, p. 117).¹

A autonomia, no item em questão, vem na forma de uma espécie de liberdade para, com criticidade, entender que é necessário buscar novidades em relação a um desejado aperfeiçoamento profissional. Liberdade para que o professor ou o professor em formação, partindo de uma necessidade que pode aparecer na própria prática, seja independente para buscar formações complementares que o ajudem a construir e moldar sua identidade docente, aprimorando conceitos já vistos e apreendendo novos.

A segunda ocorrência aparece no item 10 (2019) do mesmo anexo:

Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores (CNE/CP Nº 2, 2019, p. 13).

Nesse item, temos o termo “autonomia” como um dos princípios para ações e incentivo à troca de conhecimento e tomada de decisões. Também não percebemos a relação com os conceitos que pretendemos abordar.

Claro que não podemos reduzir os conceitos de aprendizagem ativa ao uso das tecnologias digitais, nem as metodologias ativas a termos isolados. É por isso que não nos aprofundaremos na análise do documento. Reforçamos, ainda, que a intenção deste capítulo é averiguar como estão dispostos os princípios e os fundamentos das metodologias ativas de aprendizagem no documento em questão.

Notamos que a resolução não traz, de forma explícita, o termo “metodologias ativas” em nenhuma de suas 20 páginas. Isso nos causou certa estranheza, haja vista o conceito não ser novo. Diversos teóricos já apontavam as metodologias

¹ Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23395_11735.pdf. Acesso em: 10 Nov. 2020.

ativas como processo importante na aprendizagem desde há muito tempo. Autores consagrados das teorias construtivistas e socioconstrutivistas como Piaget (1971) e Vigotski (2000) já tratavam da forma ativa de aprendizagem desde o início da formação educacional dos indivíduos, a infância. Com isso, entendemos que talvez sejam necessários mais estudos propositivos que possam apontar se há efetividade no uso dessas metodologias desde a formação inicial de professores e, a partir daí, se pensar na elaboração de um documento que possa abarcar mais claramente estes conceitos e práticas.

2. FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE

Para que possamos entender o processo de formação da identidade docente do professor de Língua Portuguesa baseado nas metodologias ativas de aprendizagem, precisamos, antes de tudo, fazer uma análise teórico-reflexiva a respeito dos conceitos de: formação docente, prática docente e metodologias ativas.

Buscaremos analisar cada uma dessas dimensões individualmente para que fique mais claro o entendimento.

O primeiro conceito a ser analisado será o da formação docente, seguindo a ordem disposta no primeiro parágrafo deste capítulo.

Ainda que o termo formação docente nos pareça elementar, não é algo simples de se discutir. Diversos autores tratam o assunto sob diferentes perspectivas e trazem visões muito particulares a respeito do tema.

Freire (1967) discute a formação docente sob vários aspectos. Ele vê no processo de formação de professores uma forma de luta contra a hegemonia sistematizada na educação. Entende que é a partir da formação que há a possibilidade de quebra dessa hegemonia criada e sistematizada por uma elite dominante que robotiza os participantes do processo educacional. Mas será que há, de fato, o interesse de uma elite em relação à formação dos educadores ou na forma como os estudantes aprendem na escola? Harari (2018), diz que:

Tanto em ditaduras quanto em democracias, governos investem pesadamente na saúde, educação e bem-estar social das massas, porque precisam de milhões de trabalhadores saudáveis para operar as linhas de produção e de milhões de soldados leais para lutar nas trincheiras (HARARI, 2018, p. 103).

Historicamente, a cultura de formação docente não difere, em sua “mecânica”, do processo de formação dos estudantes da educação básica. Ou seja, os métodos aplicados para que o licenciando se torne licenciado são, em sua maioria, meramente expositivos e de transmissão de teorias. Em muitos casos, essas teorias transmitidas aos licenciados vêm de profissionais que não participam efetivamente do processo educacional na educação básica. Esse fator, por si só, já representa um grande problema para o entendimento do que acontece no *locus* da atuação do

professor de Língua Portuguesa e para que situações próximas do real possam ser simuladas ou discutidas amplamente.

Refletindo um pouco mais sobre esses fatores, percebemos que a formação recebida pelo licenciando dos cursos de Língua Portuguesa, aos quais o estudo é direcionado, tende a ser a base do formato que ele utilizará para ensinar os alunos que, em breve, será responsável por formar. Pois, se ele aprende dessa forma, a tendência é que ensine como aprendeu. Replique o que vivenciou na universidade ou faculdade em suas práticas com os, agora, seus estudantes. Essa é uma reflexão importante. Importante porque deve haver uma atenção direcionada para o modelo de educador que os cursos de formação de professores se propõem a formar. Esses cursos de licenciatura, particularmente os cursos de licenciatura em Língua Portuguesa, estão formando professores críticos? Estão formando professores que vão além da exposição e da educação “bancária”?

Há, sem dúvida, um grande problema a ser considerado. Se a formação inicial do professor de Língua Portuguesa ou de qualquer outro componente curricular não for tema de ampla discussão, continuaremos indo em direção a um abismo sem fim, um abismo que as elites dominantes nos tentam impor.

A formação docente é um ato político. Aos formadores e formandos é necessário o entendimento pleno de que o processo de formação docente não é uma prática neutra.

Formação docente sem criticidade é um ato mecânico que não contribui para a quebra de paradigmas estruturais impostos, mantendo a mesma composição superada de educação e fazendo com que sejam reproduzidas essas mesmas práticas na educação básica, pelo professor formado pela “educação bancária”.

Há, também, talvez por força de um imaginário formado por campanhas direcionadas ou não, uma tendência a que se pense que os professores não são fundamentais no processo de educação nos dias atuais. Há quem entenda que professores são mal preparados ou, até mesmo, desnecessários.

Pimenta (1999) identifica uma corrente de desvalorização do trabalho do professor e contrapõe-se a essa corrente. Defende que o professor não é meramente um técnico reprodutor de conteúdo. Entende que cada vez mais o

trabalho do professor se faz necessário à sociedade e tem um papel fundamental nos processos constitutivos da cidadania dos alunos.

Essa desvalorização e essa tendência de pessoas acharem que “qualquer um pode fazer o trabalho do professor” é algo extremamente preocupante e deve, também, fazer parte do movimento de reflexão dos docentes e participantes do processo educacional, nos cursos de formação, para que discussões aconteçam com frequência a fim de pensarem em proposições para que ocorra a conscientização de todos a respeito da formação de educadores.

É muito comum, para quem atua na educação, fazer perguntas sobre as aspirações dos alunos no futuro. Até para “quebrar o gelo”, nas primeiras aulas, muitos professores têm o hábito de realizar conversas informais com os estudantes. Dificilmente encontramos alunos que se dizem motivados a serem professores. Sabemos que essa falta de motivação pela carreira docente se deve ao fato de que a profissão não parece muito valorizada, apesar de ser uma das profissões mais importantes existentes. Da mesma forma, muitos alunos, que optam por entrar em um curso de licenciatura, chegam desmotivados e, muitas vezes, descrentes da profissão. Claro que eles ainda, na maioria dos casos, estão em processo de escolha de carreira, dúvidas sobre a profissão; enfim, há várias questões internas que perpassam o olhar dos estudantes em relação à carreira e à formação docente. Se por um lado existem fatores que os desmotivam, por outro, há muitas razões para que persistam. Muitos estudantes têm o desejo de transformar como foram transformados, têm a vontade de fazer diferente, têm o desejo de lecionar, inclusive, por amor. Sim; a carreira docente é, muitas vezes, acessada simplesmente por amor. Até por isso, os cursos de formação de professores não podem ser tratados como algo mecânico no qual informações são sintetizadas e “depositadas” nos licenciandos. Isso também pode ser fator desmotivador e contribuir para um processo de evasão dos estudantes, principalmente, os iniciantes.

A formação docente não pode ser somente uma forma de adquirir uma habilitação legal para atuar em sala de aula. Ela precisa, antes de tudo, preparar o professor para transformar, para ser crítico, para buscar saídas, para mudar vidas. Pimenta (1999) entende que, como a atividade docente não é uma tarefa burocrática, os cursos de licenciatura deveriam colaborar com o professor no

exercício desta atividade. Colaborar de forma prática, não apenas com habilidades técnico-mecânicas ou conceitos puramente expostos para que sejam “absorvidos”. Há a necessidade de se repensar a formação docente a partir de práticas pedagógicas, dando importância ao conhecimento técnico, mas não somente a ele.

Pimenta (1999) ressalta que:

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se dos processos de formação que desenvolvam os conhecimentos e as habilidades, as atitudes e os valores que possibilitem aos professores construir seus saberes/fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano (PIMENTA, 1999, p. 17).

O professor, na construção de sua identidade profissional que vem diretamente de sua formação docente, depende desse olhar crítico, que vai ao encontro das carências e do entendimento do seu papel social e histórico. A formação docente é o momento no qual o professor deve apreender não só os conceitos, mas valores e significados.

Os cursos de licenciatura devem dar ao professor conhecimento e sabedoria para que possa entender que sua missão é a de contribuir para uma realidade mais justa. A atuação do professor deve sempre estar no caminho da busca por um melhor ser, um melhor conviver, um melhor existir, por meio de seus ensinamentos e com sua sensibilidade para perceber as diferenças entre os estudantes e seus contextos sociais.

A prática docente tem sua complexidade, seus desafios e suas especificidades. Demanda harmonia entre o conjunto das competências e habilidades desenvolvidas, uso dos equipamentos tecnológicos, conhecimento técnico e sensibilidade com os estudantes. Valores profissionais e percepção a respeito das mudanças constantes que requerem aprimoramento devem ser consideradas. O professor precisa ser formado para ser protagonista em sua prática e proporcionar aos seus alunos aprendizagens ativas por meio de propostas de reflexão e não somente apresentar conceitos e sistematizar informações para que os estudantes copiem, olhem ou escutem. Mobilização e saída da “zona de conforto” são elementos essenciais para os educadores. Mesmo diante de todas as

possibilidades de busca por informação que os estudantes têm acesso, seja por meio de equipamentos tecnológicos ou não, a escola continua sendo a principal fonte de interação e busca por conhecimento que conhecemos. O professor ainda é o principal intermediador do processo educacional. A formação docente deve buscar preparar o futuro professor para a criticidade, a mobilização, a busca de conhecimentos técnicos específicos, a sensibilidade de perceber as diferentes realidades dos estudantes, a capacidade de solucionar problemas diante de situações complexas e ajudar esse educador a desenvolver as competências e habilidades necessárias para possibilitar a seus alunos uma aprendizagem ativa, diferente da “educação bancária” que por anos a fio foi práxis nas escolas de todo o Brasil.

Durante sua formação, o professor precisa aprender a pensar, aprender a questionar-se a respeito de sua prática, aprender a trabalhar em equipe em busca de soluções para problemas que possa enfrentar. Este tipo de pensamento simplesmente não existia. A prática de lecionar, era, muitas vezes, individualista. Um novo tipo de pensamento para a formação docente é a busca pelo melhor aproveitamento dos espaços e tempos na escola. É a procura por uma educação contrária à mecanização. Nesse sentido, Perrenoud (2001) diz que:

Durante muito tempo a cultura individualista dos professores incitou-os a considerar que seu ambiente começava na porta de sua sala de aula. Todavia, a complexidade atual obriga a tratá-los como membros de um grupo com um papel coletivo e a questionar seus hábitos e suas competências nos espaços da equipe, do estabelecimento de ensino e da coletividade local, bem como no espaço propriamente pedagógico e didático. A organização da escolaridade em ciclos de aprendizagem e a emergência de outros dispositivos que enfraquecem o esquema fechado da classe também sugerem que o espaço didático e pedagógico é mais vasto que o face a face entre um professor e seus alunos (PERRENOUD, 2001, p. 57).

Conseguimos, pois, com esta reflexão, perceber a amplitude e a importância da atuação do professor nos espaços escolares. Conseguimos perceber que este educador, em sua formação docente, deve ser preparado para entender o processo de “ponta a ponta” e, com isso, estar ciente da forma ativa de atuação que precisa ter. Não é tarefa fácil tomar para si esta identidade de formador ativo. Por isso a

reflexão é tão importante, a criticidade e a consciência do protagonismo que o professor deve ter em sua prática.

O trabalho do professor muda histórias, muda destinos, humaniza, transforma. Não é um trabalho qualquer. Precisa de atenção especial, precisa, sobretudo, de dedicação.

Conforme nossa proposta de análise individual dos conceitos mencionados no primeiro parágrafo deste capítulo, partiremos, agora, para o segundo item: prática docente.

Iniciaremos nossa análise buscando trazer luz ao termo “prática docente”. A intenção é exemplificar para que haja clareza e que as considerações a serem feitas posteriormente possam ser relacionadas diretamente ao local de atuação do professor e ao público alvo do trabalho feito por ele. Sendo assim, o primeiro passo é relacionar o termo à sua intencionalidade.

Prática docente é, de modo objetivo, o fazer pedagógico docente. Ou seja, falamos, agora, da atuação do professor propriamente dita, sua prática pedagógica. Falamos da aplicação dos conceitos apreendidos, durante a formação do professor, no seu local de trabalho, a escola e seus inúmeros espaços educacionais. É o momento da integração entre a teoria e a prática.

É na prática pedagógica que o professor aplica os conceitos e utiliza, em sua práxis, a experiência vivenciada durante o processo de formação.

Este saber-fazer, que se busca durante o processo de formação docente e aparece na atuação dos professores, também é alvo de investigação de diversos autores, sob inúmeras perspectivas.

Ou seja, no momento da atuação do professor, ele terá de se organizar e pensar nas estratégias que utilizará para alcançar os objetivos educacionais desejados. O professor deverá refletir a respeito dos meios para a viabilização dos projetos ou atividades, em como apresentá-las aos estudantes e em quais espaços da escola acontecerão as interações. Se utilizará somente a sala de aula ou se será necessário o uso de sala de recurso ou quaisquer outros espaços educacionais. Para isso, é necessário que o docente organize as suas “estratégias de ensino”. É

importante que o educador tenha clareza do que almeja alcançar e explique o processo de maneira clara também aos estudantes.

Segundo Anastasiou e Alves (2004):

As estratégias visam à consecução de objetivos, portanto, há que ter clareza sobre aonde se pretende chegar naquele momento com o processo de ensinagem. Por isso, os objetivos que norteiam devem estar claros para os sujeitos envolvidos – professores e alunos – e estar presentes no contrato didático, registrado no Programa de Aprendizagem correspondente ao módulo, fase, curso, etc [...] (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 71).

A prática docente demanda do educador clareza em suas propostas pedagógicas. O professor deve ser um guia para os estudantes, deve nortear os processos de ensino e aprendizagem, ser um mediador.

Este processo de mediação também envolve o estudo de cada atividade a fim de que se tenha uma contextualização. A observação e análise do ambiente e contexto social dos estudantes para que os projetos tenham propósito. A cuidadosa curadoria em busca de subsídios que abarquem as necessidades educacionais dos alunos, temas para a problematização e metodologias de aplicação também fazem parte do fazer-prático docente.

Luckesi (1994) ao discutir a respeito dos procedimentos de ensino no cotidiano escolar argumenta:

Será que nós professores, ao estabelecermos nosso plano de ensino, ou quando vamos decidir o que fazer na aula, nos perguntamos se as técnicas de ensino que utilizaremos têm articulação coerente com nossa proposta pedagógica? Ou será que escolhemos os procedimentos de ensino por sua modernidade, ou por sua facilidade, ou pelo fato de dar menor quantidade de trabalho ao professor? Ou, pior ainda, será que escolhemos os procedimentos de ensino sem nenhum critério específico? (LUCKESI, 1994, p. 155).

Saber escolher as atividades, os projetos e/ou as lições a serem trabalhadas com os estudantes não é tarefa simples. Considerando as necessidades do mundo moderno e do novo perfil de aluno que o professor encontra na sala de aula, fica ainda mais complexo o processo de busca e escolha de temas. Fica ainda mais difícil estabelecer critérios que possibilitem a exploração das potencialidades dos estudantes e que deem subsídios para uma avaliação eficaz. Além disso, o

professor também precisa estar atento aos documentos curriculares norteadores para que possa montar seu cronograma de atividades baseado nas diretrizes curriculares de cada ano.

Considerando a aprendizagem como um processo ativo de busca, interação e produção, o professor precisa, também, se apropriar de metodologias que possam dar conta das inúmeras possibilidades e modalidades de ensino que ele possa utilizar, levando sempre em conta o contexto social e a singularidade de cada estudante.

Educar não é um ato mecânico. Educação exige do educador ética, responsabilidade, criticidade, humanidade. A reflexão é um componente primordial para a prática docente responsável. Freire (1996) aponta para a necessidade de uma formação permanente para o professor. Uma formação que trate desse inacabamento do ser humano e que aconteça visando sempre à evolução. Evolução no sentido do repensar de práticas, no sentido de visitar antigos conceitos, no sentido de crescimento humano e no sentido de conhecer novas tendências. A atuação do professor é viva e, dentro de sua própria construção, se altera, se transforma, muda. Freire (1996, p. 39) ressalta que: “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

As práticas pedagógicas exigem do professor curadoria, análise, reflexão, fundamentação teórica. Exige seriedade e comprometimento. O processo educacional necessita de professores engajados e esclarecidos. Docentes que entendam a importância da sua atuação no contexto em que estão inseridos. Freire (2005) aponta ainda para a “paixão de conhecer” para quem se insere no processo de docência. A necessidade do “amar o que se faz”. Claro que não podemos achar que todo professor ama incondicionalmente ser professor. Entretanto, o amor pela docência é um grande aliado tanto de quem atua quanto dos que vislumbram e participam da ação do educador. Na carreira docente, particularmente, o “gostar” é um componente transformador, que pode fazer com que a entrega seja maior e a atuação melhor e mais comprometida. Freire (2005) aponta, ainda, para o difícil processo de formação, de busca por conhecimento, da necessidade da luta em

defesa de direitos. Seriedade e paixão caminham juntos na atuação docente. São complementares, movem o docente em busca do melhor ser, do melhor atuar. Movem esse docente, também, para a busca da igualdade de todos e da atuação no sentido de levar a educação de forma igual para todos. Sendo acessível a todos, sem preterir nenhum ser humano no processo educacional. Freire (2005) pontua, também, a necessidade de que o educador se reconheça como tal e compreenda que o processo educacional requer identidade. Além disso, entenda que, se reconhecendo como professor, não menospreza ninguém e, sim, se coloca no papel que lhe cabe no processo educacional. Como ser político atuante na busca pela educação e pela justiça, atuando ativamente na busca por esta educação igualitária.

A atuação do professor exige tomada de decisões, trabalham em meio à adversidade, atuam como linha de frente na escola. A figura do professor como detentor do saber e transmissor deste saber ao estudante mudou. Não se atribui ao professor “somente” a responsabilidade de fazer o aluno aprender. Conhecimento técnico para que o ensino aconteça de forma efetiva é necessário, mas a atuação do professor vai muito além. Esta conscientização e este entendimento devem vir desde o curso de formação inicial, graduação, para que reflita diretamente na atuação do professor.

Depois da reflexão mais ampla sobre a atuação do professor no contexto educacional de forma geral, passaremos, agora, para uma análise em relação à atuação do professor de Língua Portuguesa, que, além ter todas essas situações ocorrendo constantemente e da mesma forma em sua prática diária, tem as especificidades de uma disciplina considerada central no processo educacional, portanto, tem a responsabilidade de atuar para que seu componente curricular seja desenvolvido de forma efetiva tendo um aproveitamento significativo por parte dos estudantes.

Contextualizando a situação e o perfil atual dos estudantes, sejam eles do ensino fundamental ou médio, veremos muitas mudanças em relação aos estudantes dos mesmos ciclos no século passado, por exemplo. No componente curricular de Língua Portuguesa essas mudanças podem ter um impacto muito grande. Se tratarmos de analisar as mudanças na forma de interação e do uso da linguagem por conta das novas formas de comunicação, principalmente, digitais,

veremos que o professor de Língua Portuguesa precisa pensar em maneiras de ajustar sua prática à realidade atual. Seu fazer-docente deve estar em consonância com o que acontece no século XXI.

Tratar o componente curricular de Língua Portuguesa como o ensino das “burocracias da língua”, ou pensar em dar aos estudantes as informações necessárias para que consigam montar frases corretamente parece não ser uma estratégia eficaz. Harari (2018) aponta para o fato de que os alunos já têm quantidade de informação suficiente. Caso queiram procurar regras, podem encontrar o que precisam em poucos segundos, buscando na *web*. Estes estudantes já sabem usar a língua, já usam. Não se trata de sintetizar regras e as apresentar. As metodologias de ensino são extremamente importantes e, mais à frente, trataremos de estudar alguns conceitos sobre elas.

A preparação do professor, desde o início de sua formação, deve ser ativa e considerar as questões cíclicas de maneira que consiga transformar mudanças reais em subsídios para as suas práticas educacionais, além de buscar o aprimoramento da capacidade de explorar todas as formas de comunicação e linguagem como um caminho a ser explorado.

Considerando que os estudantes vêm com uma bagagem com relação ao uso da língua e as prerrogativas desse uso em diferentes contextos, o professor deve levar em consideração a realidade e a forma de comunicação desses estudantes, como também seus conhecimentos prévios, para a contextualização e criação de atividades que explorem essas vivências trazidas pelos alunos no que diz respeito aos aspectos de comunicação e de linguagem. Despertar o interesse dos estudantes a respeito da língua que eles já falam não é tarefa das mais fáceis. Recorrer a métodos ativos de aprendizagem visando ao protagonismo dos alunos pode ser uma luz para que os educadores chamem a atenção desses. Talvez seja o momento no qual os educadores precisem recorrer às metodologias ativas de aprendizagem para que possam diversificar as suas práticas. Talvez essas metodologias possam ajudar no fazer pedagógico dos professores de Língua Portuguesa. Bacich e Morin (2018) lembram que nas metodologias ativas, o aluno assume uma postura mais participativa que se opõe ao que Freire (1970) chama de “educação bancária”.

A BNCC (2018), no componente curricular de Língua Portuguesa traz as linguagens digitais como ferramentas para que o professor desenvolva trabalhos pautados nas novas tendências digitais que perpassam a linguagem, a oralidade e a escrita. O texto trata de “práticas de linguagens contemporâneas” e fala dos textos multissemióticos e multimidiáticos, além das novas formas de reprodução, configuração e reprodução desses textos. Essas possibilidades de exploração da linguagem não são novas para os estudantes. Fazem parte da realidade deles. Não é tema/assunto que eles desconhecem completamente. Entretanto, cabe ao professor a tarefa de contextualizar atividades e/ou projetos e definir suas estratégias didáticas para que estes elementos sejam bem explorados.

Neste sentido, há algo a ser lembrado. Ainda que haja apontamentos que tratam da importância das novas tendências no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, precisa haver, na prática mesma do educador, uma fuga dos modelos aplicacionistas de transmissão de informações. Os componentes curriculares ainda são individuais e os conceitos de individualização de saberes ainda persistem na prática de muitos docentes e são trazidos desde a formação inicial.

Para Tardif (2002)

Os conhecimentos proposicionais sobre o ensino baseados na lógica disciplinar, conhecimentos esses veiculados durante a formação, constituem, portanto, uma falsa representação dos saberes dos profissionais a respeito de sua prática (TARDIF, 2002, p. 272).

A prática docente, então, é o movimento no qual o educador utiliza o conhecimento e as práticas que obteve em sua formação inicial, como modelos assistidos ou vivenciados, para educar e formar seus próprios estudantes. O professor de Língua Portuguesa tem a clara função de formar cidadãos críticos capazes de interpretar textos, se fazer compreender por meio da oralidade, dominar a língua escrita e, acima de tudo, tem o dever de formar cidadãos que, pela língua, sejam incluídos, possam acessar a todos os ambientes sociais sem o problema da exclusão, que ainda existe, das pessoas que não conseguem se comunicar de forma correta.

A atuação do professor transforma realidades, muda futuros. A prática docente deve ser centrada em um processo dialógico com humildade para que seja humano e atinja a todos sem distinção. Não é fácil ser professor, não é simples ensinar, não é pequeno educar.

3. METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO

Seguindo o caminho das análises propostas, a seguir, trataremos de analisar os conceitos de metodologias ativas. Como vimos na análise anterior a respeito das Práticas docentes, as metodologias ativas podem ser muito úteis no desenvolvimento das estratégias didáticas do professor de Língua Portuguesa no contexto educacional atual, tomando por base o perfil do estudante do século XXI. Mas, antes de falarmos das metodologias ativas propriamente ditas, é importante entendermos o que são metodologias.

Para Bacich e Moran (2018. p, 39) metodologias são “[...] grandes diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem e que se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas e diferenciadas”.

Metodologia, então, é o método, o caminho para a viabilização de algo, de alguma atividade ou projeto que vise alcançar um objetivo predeterminado. Sendo assim, o método que o professor utilizará para apresentar o conteúdo aos seus alunos é fundamental para que se tenha êxito. Há vários caminhos que o professor pode trilhar. Várias possibilidades de atingir diferentes objetivos de aprendizagem. As metodologias de ensino são variadas e precisam ser dominadas pelo educador. As estratégias, as abordagens e as técnicas utilizadas devem ser pensadas previamente e precisam atender às demandas educacionais do público alvo.

Se por um lado, as metodologias bem pensadas podem ajudar o professor a atingir o objetivo pretendido, por outro, metodologias estruturadas de maneira errada ou inconsistente e incondizente com o perfil do estudante atual podem causar problemas no processo de ensino e aprendizagem. Não conhecer para quem se monta uma estratégia de ensino pode colocar tudo a perder.

As metodologias ativas de aprendizagem, embora não sejam novas, trazem uma gama de possibilidades que parecem ainda pouco exploradas nas escolas. Principalmente em escolas públicas, onde, de forma geral, os recursos são mais escassos. Além de parecerem recursos não explorados devidamente pelos professores atuantes na educação básica, o nome metodologias ativas não aparece deliberadamente na resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, documento analisado no primeiro capítulo desta monografia. Claro

que a resolução apresenta os conceitos com outros nomes, porém, ainda parece insuficiente. Se isso ocorre com o documento que norteia a formação dos professores, podemos entender que, também nos cursos de licenciatura, inclusive, licenciatura em Língua Portuguesa, há uma defasagem na utilização destas metodologias para a construção da identidade profissional dos licenciandos.

Isto posto, seguiremos agora com a análise conceitual de metodologias ativas.

Bacich e Moran (2018) definem metodologias ativas como:

[...] estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. As metodologias ativas, num mundo conectado e digital, expressam-se por meio de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações. A junção de metodologias ativas com modelos flexíveis e híbridos traz contribuições importantes para o desenho de soluções atuais para os aprendizes de hoje (BACICH; MORAN, 2018, p. 5).

Partindo da definição de Bacich e Moran (2018) para metodologias ativas, podemos começar a pensar no fato de, por serem flexíveis e contarem com a participação efetiva dos estudantes, destoam do que conhecemos como “educação tradicional”. Tendo o estudante como centro do processo, protagonista das ações, vamos no sentido contrário ao da educação bancária.

Podemos, aqui, para melhor compreensão, iniciar com um pequeno comparativo entre a educação considerada tradicional, e a educação que se pretende com o uso das metodologias ativas. Lembramos, porém, que os termos “estudante” e “aluno” podem ser relacionados tanto com os estudantes dos cursos de formação de professores, quanto com os estudantes da educação básica, que esse professor, depois de formado, será responsável por educar, pois entendemos que, com as devidas adaptações, os conceitos de metodologias ativas, podem e devem ser utilizados com os alunos universitários e com os estudantes das escolas de ensino fundamental e médio. Sob essa perspectiva, seguimos, então, com o comparativo.

Primeiro, quando pensamos em um modelo tradicional de educação, logo a lembrança da escola com seu padrão enfileirado de carteiras e cadeiras nos vêm à cabeça.

Alunos copiando um texto enquanto o professor aguarda todos terminarem para começar com a explicação. Explicações em forma de monólogo. O poder da palavra apenas com o professor e alunos pouco questionadores são a “cara” da educação tradicional.

Não precisa muito para entender por que os alunos, hoje em dia, não ficam quietos seguindo este *script*. O aluno do século XXI é inquieto, cheio de estímulos e parece não se adequar a esse formato. A educação tradicional pode ter funcionado por muitos anos. Foi efetiva por um longo tempo, mas, nos dias atuais, basta observar o perfil dos estudantes para perceber que, talvez, seja a hora de se repensar os formatos.

As metodologias ativas podem contribuir para que esse formato seja repensado e, mais do que isso, elas vêm para que um movimento de reestruturação nos conceitos de educação possa acontecer. Essas metodologias ativas não são novas, elas vêm sendo estudadas há muitos anos. Entretanto, ao que parece, não estão sendo aproveitadas de forma efetiva desde a formação do professor. E se as metodologias ativas não são usadas para formar o professor, no caso de nosso estudo, o professor de Língua Portuguesa, como pode esse professor formar seus alunos utilizando esses conceitos?

Então, para continuarmos com o comparativo, podemos dizer que as metodologias ativas pretendem ir ao sentido oposto da tradicional. Por isso, é necessário que exista um olhar mais cuidadoso em relação ao seu uso na formação inicial dos professores de Língua Portuguesa e por eles na formação de seus alunos.

Metodologias ativas são conceitos utilizados para que o estudante desenvolva autonomia. Autonomia para ser o ator principal no processo educacional. Para ser protagonista e crítico. O professor de Língua Portuguesa, formado por meio de processos ativos de aprendizagem, tem subsídios para a preparação de atividades que visem à criticidade, também, de seus alunos.

Quando bem desenvolvidas, atividades que fazem uso dessas metodologias ativas (que são inúmeras), pensadas pelo professor, podem fazer com que os estudantes sejam estimulados a participar do processo de produção de saberes de forma efetiva. Bacich e Moran (2018) apontam que:

[...] a educação não é a preparação para a vida, ela acompanha a própria vida, o desenvolvimento do ser humano, sua autonomia e aprendizagem por meio da experiência e da reflexão sobre a experiência que impulsiona estabelecer relações, tomar consciência, construir conhecimento e reconstruir a experiência (BACICH; MORAN, 2018, p. 17).

As tecnologias digitais fazem parte do processo ativo de aprendizagem e também podem ser um caminho a ser explorado para que os cursos de licenciatura em Língua Portuguesa capacitem os futuros professores para a sua utilização com os alunos do século XXI. Nos dias atuais, o uso dessas tecnologias na perspectiva das metodologias ativas ressignificam conceitos e auxiliam na resolução de problemas. Auxiliam tanto na independência dos estudantes, quanto no processo colaborativo de trabalho. Os estímulos recebidos pelos alunos em um movimento de descobrimento, criação, ajuda e troca, fazem com que eles se sintam parte da atividade, fazem com que eles se incorporem ao processo, sendo ferramenta central na busca pelos meios necessários para que os objetivos educacionais sejam atingidos. Considerando a individualidade de cada aluno, os processos educacionais, alicerçados nas metodologias ativas, têm como objetivo promover a reflexão e fazer com que as potencialidades de cada um dos estudantes sejam exploradas de maneira efetiva, promovendo, além disso, discussões produtivas nas quais diferentes possibilidades podem ser debatidas e soluções das mais diversas podem ser encontradas. Para Bacich e Moran (2018, p. 238) com o uso das tecnologias digitais “o aluno torna-se centro do processo e é estimulado a agir na construção de conhecimentos, avaliando e decidindo o percurso a ser traçado em sua relação com os diferentes saberes”. Ou seja, os estudantes podem, entre eles, avaliar os processos e ponderar quais são as formas mais eficazes para que os objetivos sejam atingidos. Isso pode fazer com que tenham maior confiança em si mesmos e, com isso, se inspirem mais e participem mais. Além disso, por meio do processo colaborativo, a construção do conhecimento ocorre em conjunto. Mesmo

com perfis diferentes e formas de aprender distintas, os alunos se ajudam e aprendem juntos, cada um no seu ritmo.

As atividades baseadas nas metodologias ativas com uso das tecnologias digitais devem, também, valorizar o conhecimento prévio do estudante e suas experiências cotidianas. O professor de Língua Portuguesa precisa ter essa sensibilidade para que os processos sejam melhor aproveitados, precisa saber reconhecer a bagagem linguística e literária trazida por seus alunos e explorá-la.

Os alunos têm experiências, têm bagagem. Esse conjunto de saberes, sobretudo o conjunto de saberes de linguagem e literário, devem ser aproveitados, explorados e lapidados pelo professor de Língua Portuguesa.

Bacich e Moran apontam que (2018)

O horizonte de expectativas de cada aluno é estimulado, seja por múltiplos estímulos multimodais, seja por sugestões e referências literárias que acabam surgindo na dialética de uma aula mais horizontal, permitindo vislumbrarmos um exercício de um ensino de literatura mais próximo da proposta curricular com a qual nos identificamos (BACICH; MORAN, 2018, p. 56).

Quando o estudante tem estímulos e se sente valorizado, é mais fácil fazer com que ele aprenda. Conhecer os estudantes também ajuda muito no processo ativo de aprendizagem. Saber o que os motiva, conhecer quais são os anseios desses alunos e que tipo de reflexões podem os mover. Pensar na estruturação de projetos e/ou atividades que incluam essas particularidades e explorem a Língua Portuguesa, baseadas nas propostas curriculares pretendidas, pode ser um gatilho para motivação dos estudantes.

Claro que o professor depende de condições de trabalho para que consiga aplicar conceitos de metodologias ativas a sua escolha. Questões estruturais e de infraestrutura devem ser repensadas e reajustadas.

É importante salientar que há uma gama enorme de possibilidades para desenvolvimento de atividades baseadas nas metodologias ativas de aprendizagem. A reflexão sobre os conceitos que melhor se ajustam à realidade da turma, ao tipo de estudante que a turma comporta é também uma tarefa importante na estruturação de boas atividades.

Analisamos, então, alguns exemplos de metodologias ativas de aprendizagem que podem ser utilizadas na formação inicial de professores de Língua Portuguesa e que, posteriormente, podem fazer parte das estratégias docentes utilizadas por esses professores na formação de seus alunos.

3.1 Aprendizagem Baseada em Problemas:

A PBL - *Problem Based Learning* ou ABProb - Aprendizagem Baseada em Problemas, como é conhecida no Brasil, é uma forma de trabalho; uma abordagem pedagógica que, tendo por origem, as universidades de McMaster, no Canadá e de Maastricht, na Holanda, tem como intencionalidade fazer com que os estudantes iniciem sua atividade ou projeto partindo de um problema. Esse problema pode ser real ou simulado e essa abordagem pode ser utilizada em diversas áreas do conhecimento humano. Para isso, o professor deve contextualizar as situações em cenários nos quais os estudantes partem de questões iniciais propostas pelo docente e sigam para um processo de investigação para desvendar situações e solucionar o problema proposto. Ao professor, cabe a tarefa de ajustar o problema aos objetivos de aprendizagens que se pretende atingir na disciplina ou curso. O foco principal da ABProb é a pesquisa e os alunos aprendem a aprender, aprendem a pesquisar, aprendem a interagir e a trocar conhecimento.

A ABProb é uma abordagem extremamente versátil, portanto pode ser trabalhada de forma presencial ou *online* com poucas adaptações. A questão a ser observada, no caso do modelo a distância, é o suporte dado aos alunos, caso a realização seja feita individualmente. Os subsídios, nesse caso, precisam ser mais detalhados e as comandas muito claras. Já para as atividades a distância, realizadas em grupo, é necessário contar com ferramentas interativas de comunicação e regras bem definidas para a realização.

A forma de aplicação permanece similar. O professor parte das necessidades de um conteúdo a ser trabalhado e um objetivo a ser atingido e, a partir daí, elabora um problema. Os estudantes, individualmente ou em grupo, dependendo da comanda do professor, passam a investigar o tema, por meio de pesquisas, levantamento de materiais e coletam informações conforme a demanda específica da situação a fim de encontrar respostas que ajudem a solucionar o problema

recebido. O professor pode indicar fontes de pesquisas, propor leituras, sugerir autores que ajudem os estudantes a embasar e qualificar a sua pesquisa para que possam trazer, também, novidades descobertas por eles e que, incorporadas ao processo, ajude a trazer luz à situação. O professor precisa mediar todo processo, passando também aos estudantes a forma de apresentação da solução, os critérios de avaliação, entre outras informações de suporte necessárias de acordo com cada problema.

Na abordagem baseada na ABProb, o professor precisa pensar na proposta do problema para que seja conectada de forma íntima com os objetivos de aprendizagem, pois a atividade precisa promover o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais dos estudantes. Também é importante que o professor pense no tempo de duração da atividade. Dependendo dos objetivos, a complexidade para a solução para o problema pode ser pensada para uma aula, um bimestre ou, até mesmo em um semestre. Durante a atividade, o professor, como mediador, dá devolutivas, instrui e, caso necessário, reorienta os estudantes.

O processo de avaliação para atividades baseadas na ABPro precisa estar fundamentado nos critérios estabelecidos previamente pelo professor, e deve ter, como objetivo principal, avaliar as competências desenvolvidas ao longo do processo, dessa forma, a avaliação tradicional não se aplica.

Para um bom aproveitamento da atividade é necessário que os materiais necessários também estejam à disposição. Recursos tecnológicos que podem variar de acordo com o problema proposto, também são algo que o professor precisa considerar na montagem da atividade. Por exemplo, o professor pode enviar textos para uma plataforma e pedir para que os alunos explorem. Pode sugerir *podcasts*, vídeos da *web*, acesso a blogs ou fóruns de discussão de tópicos. Há inúmeras possibilidades a serem exploradas. Por isso, é necessário que o educador analise a estrutura antes de propor a atividade.

A criação de projetos que envolvam o desenvolvimento das capacidades de resolução de problemas e que abarque leituras específicas as quais o estudante de licenciatura em Língua Portuguesa precisa compreender podem ser ideais para estimular e mobilizar esses futuros professores em direção a experiências das mais diversas e que ele, com certeza, encontrará em sua prática diária. Basta que o

professor dos cursos de formação docente tenha a sensibilidade necessária e o domínio dos formatos a serem aplicados, extraindo o que o estudante tem de melhor.

Apesar de a ABProb ser uma abordagem que valoriza o protagonismo do estudante e que dispõe dos padrões necessários para ser considerada uma metodologia ativa de aprendizagem, ela não é a única. Falaremos a seguir, de um outro conceito que, da mesma forma, envolve metodologias ativas e pode ser aplicado na formação dos professores de Língua Portuguesa e seus alunos. Falaremos da Aprendizagem baseada em projetos.

3.2 Aprendizagem Baseada em Projetos

A Aprendizagem Baseada em Projetos, conhecida em inglês como *Project Based Learning* apresenta proximidades pedagógicas com a ABProb. Entretanto, o foco da abordagem pedagógica é diferente.

Na Aprendizagem Baseada em Projetos, os estudantes têm acesso a uma questão temática, que precisa ser instigante e motivadora, para que a aprendizagem ocorra de maneira significativa e com adesão dos alunos. Por meio de propostas de tarefas ou desafios, elaborados pelo professor, os alunos tratam de questões interdisciplinares para resolver um problema ou desenvolver um projeto que pode ser individual ou em grupo.

Tanto na Aprendizagem Baseada em Projetos quanto na ABProb é poderá ocorrer a integração de diferentes áreas do conhecimento, promovendo um contexto interdisciplinar, para a solução da questão proposta em forma de um “produto final”, que é o projeto propriamente dito. Os alunos devem promover a integração de diferentes áreas do conhecimento humano de forma articulada interdisciplinarmente, viabilizando ações que deem conta de resolver a questão e trazer à tona o projeto elaborado. É importante que o projeto pensado e que precisa ser elaborado tenha a ver com a realidade dos estudantes. É importante que o projeto os faça refletir sobre algo que vivenciam e possa trazer, além das competências e habilidades pensadas previamente pelo professor, uma solução para algum problema real, existente na

comunidade na qual esses estudantes vivem. Bacich e Moran (2018) reforçam essa especificidade quando apontam que:

Essa abordagem adota o princípio da aprendizagem colaborativa, baseada no trabalho coletivo. Buscam-se problemas extraídos da realidade a partir da observação realizada pelos alunos dentro de uma comunidade. Ou seja, os alunos identificam os problemas e buscam soluções para resolvê-los (BACICH; MORAN, 2018, p. 17).

Assim, o projeto, de alguma forma, contribui para os próprios elaboradores. Isso, sem dúvida, é um estímulo emocional importante para que os resultados sejam satisfatórios. Outro fator importante é o tempo de duração do projeto. Falando das possibilidades de duração desses projetos de uma forma mais ampla, o professor pode pensar, de acordo com a intencionalidade pedagógica, em projetos de curta, média ou longa duração. A sequência didática não se altera e independe da duração do projeto. Essa sequência passa pela escolha, que é feita pelo professor, de um problema real no campo social ou profissional em que os estudantes estão inseridos, pensando na abrangência de múltiplos saberes e na interdisciplinaridade, que é uma característica da proposta, e apresentação desse problema aos estudantes. A partir daí, os estudantes, passam a buscar, criar, elaborar soluções para a problemática apresentada. Essas soluções precisam ser, de preferência, soluções inovadoras e modernas, por isso é preciso que haja ampla discussão a respeito de possibilidades e aplicações de novos conceitos.

Os estudantes também precisam aprender a ter consciência temporal e espacial. Um cronograma para execução das tarefas e análise dos espaços a serem utilizados são de fundamental importância para o êxito do projeto. Esse planejamento pode ser feito de maneira autônoma pelos estudantes ou guiado pelo professor, de acordo com a proposta e a intencionalidade pedagógica.

O professor precisa apresentar os critérios para a elaboração do projeto, bem como a forma de apresentação desejada, guiando os estudantes no processo e dando *feedbacks* sempre que necessário.

Os recursos e ferramentas utilizadas podem ser os mais variados, como recursos encontrados na internet e materiais previamente selecionados pelo professor. Textos e vídeos também podem ser usados pelo professor, como

norteadores, para que os estudantes partam de um ponto inicial e consigam seguir autonomamente as próximas etapas.

A Aprendizagem Baseada em Projetos pode ser adaptada para o modelo digital sem muitos complicadores. Por se tratar de uma metodologia moderna, atende às especificidades do século XXI e, por meio dos recursos tecnológicos existentes, não difere muito nos modelos presencial e a distância.

A avaliação dos resultados deve ser feita por meio de um mapeamento dos objetivos traçados e das etapas pelas quais os estudantes passaram. Os critérios de avaliação devem ser estabelecidos de modo a analisar e avaliar as competências e habilidades desenvolvidas durante as etapas de elaboração e, posteriormente, analisar e avaliar o produto final, o projeto apresentado. Esse produto pode ser um artigo, um portfólio, uma ação social, uma palestra ou mesmo artefatos produzidos pelos estudantes. Tudo isso depende dos objetivos traçados pelo professor. Nesse sentido, a Aprendizagem Baseada em Projetos é bem flexível e pode ser trabalhada de diversas formas pelos professores.

A próxima metodologia ativa que trataremos é a Sala de aula invertida, que é uma modalidade inserida no contexto de Ensino Híbrido. Sendo assim, para maior clareza, faremos uma breve contextualização sobre o que é Ensino Híbrido e, na sequência, trataremos do conceito de Sala de aula invertida.

3.3 Ensino Híbrido

O Ensino Híbrido, que tem seu conceito baseado na *Blended Learning* utilizada nos Estados Unidos, é uma metodologia em que se mistura a chamada “aprendizagem tradicional”, presencial, com a aprendizagem a distância (aprendizagem por meio de recursos digitais). Nas outras metodologias ativas, apresentadas nesta monografia, vimos que os conceitos analisados podem ser adaptados para a educação a distância, considerando a perspectiva atual de educação. Entretanto, o que se pretende agora, é a análise de uma metodologia que utiliza, fundamentalmente, as duas perspectivas de aprendizagem e que tem a finalidade de abranger uma gama imensa de possibilidades de estratégias de

ensino, em aulas presenciais e a distância, para que os objetivos propostos sejam alcançados. Segundo Bacich (2015)

A expressão ensino híbrido está enraizada em uma ideia de educação híbrida, em que não existe uma forma única de aprender e na qual a aprendizagem é um processo contínuo, que ocorre de diferentes formas, em diferentes espaços (BACICH, 2015, p. 43).

Sendo assim, a integração entre a educação presencial e a educação *online* possibilita ao educador fazer uso das potencialidades dessa educação, para estimular os estudantes e integrar os elementos constituintes do currículo, no caso de nossa perspectiva, o currículo dos cursos de licenciatura em Língua Portuguesa, às tecnologias e às metodologias diversas a fim de entregar mais qualidade à formação dos estudantes.

Há diversas possibilidades de uso de metodologias ativas centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem baseado em uma perspectiva inovadora com uso das tecnologias digitais por meio do Ensino Híbrido. Esses conceitos devem ser explorados na formação do professor de Língua Portuguesa que, por sua vez, terá base para utilizá-las com seus alunos. Bacich e Moran (2018) apontam que:

As metodologias ativas, num mundo conectado e digital, expressam-se por meio de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações. A junção de metodologias ativas com modelos flexíveis e híbridos traz contribuições importantes para o desenho de soluções atuais para os aprendizes de hoje (BACICH; MORAN, 2018, p. 39).

Metodologias de ensino híbridas ou que apresentem conceitos que visem trazer mais consistência ao processo de ensino-aprendizagem podem e devem ser consideradas e utilizadas pelo educador. Bacich e Moran (2018) lembram do processo de aprendizagem mais intencional que é o processo formal escolar. Processo construído pelo equilíbrio entre três movimentos ativos híbridos que são a construção individual, a grupal e a tutorial. Estes processos podem ser aproveitados pelo professor e são importantes na construção do saber. Em todos os níveis é importante que haja a mentoria e a supervisão do docente. Bacich e Moran (2018) definem cada um dos movimentos da seguinte forma:

a construção individual – na qual cada aluno percorre e escolhe seu caminho, ao menos parcialmente; a grupal – na qual o aluno amplia sua aprendizagem por meio de diferentes formas de envolvimento, interação e compartilhamento de saberes, atividades e produções com seus pares, com diferentes grupos, com diferentes níveis de supervisão docente; e a tutorial, em que aprende com a orientação de pessoas mais experientes em diferentes campos e atividades (curadoria, mediação, mentoria) (BACICH; MORAN, 2018, p. 39).

Aqui podemos enxergar o hibridismo nos processos para além das tecnologias. Entretanto, em todos esses processos, o professor pode utilizar recursos digitais e recursos considerados analógicos, de sala, para criar estratégias que, com a intencionalidade de cada objetivo de aprendizagem pensado pelo educador, conduzam os licenciandos na construção dos saberes necessários à formação docente do professor de Língua Portuguesa.

O Ensino Híbrido é uma tendência que cresce a cada dia e que teve seu crescimento acentuado na pandemia. Se pensarmos no professor de Língua Portuguesa que tem, em sua formação inicial, contato com diferentes metodologias, podemos projetar que ele tem maior possibilidade de chegar nas salas de aula do século XXI mais preparado para pensar em estratégias didáticas com uso de metodologias ativas e híbridas que engajem os estudantes e os tragam para mais próximo do processo educacional. Entretanto, vale lembrar que metodologias ativas e Ensino Híbrido não se resumem a colocar computadores na frente dos alunos. Há professores que continuam praticando a educação tradicional e bancária mesmo utilizando computadores e recursos digitais. É preciso conhecer as técnicas, estudar, pensar e repensar estruturas, inclusive, as estruturas que envolvem distribuição de carteiras e, principalmente, entender que o aluno é o centro do processo e não mais o professor.

As vantagens do Ensino Híbrido são muitas. Nele, os estudantes de licenciatura podem seguir tendo contato com os colegas de sala e com seus professores, algo que tem muita relevância, principalmente, por termos diferentes tipos de estudantes no mesmo contexto educacional. Essas diferenças são bem vistas e a troca ainda é muito necessária. Porém, o Ensino Híbrido permite maior flexibilidade de ambiente e também de tempo, para que aproveitem melhor os estudos. O Ensino Híbrido distancia os alunos do perfil tradicional de educação e

permite que eles, por terem liberdade, façam uso de outros espaços na construção do conhecimento.

O papel do professor também é de extrema importância para que o licenciando tire maior proveito dos estudos. O professor precisa pensar em um ambiente virtual que atenda às demandas e que possibilite aos estudantes o desenvolvimento das atividades propostas e pesquisas que, dentro desse formato de ensino, é imprescindível. Existem inúmeras ferramentas gratuitas que podem servir de suporte para a criação desses ambientes, o *Google Classroom* e o *Moodle* são exemplos de ferramentas de boa aceitação pelos estudantes. É importante, também, que se tenha uma rotina de estudos estabelecida, para que os licenciandos cumpram as etapas de estudo tanto na sala de aula, quanto fora dela. Isso fará com que os processos educacionais tenham melhores resultados.

Com a perspectiva de Ensino Híbrido, o aluno tem a possibilidade de ser autônomo nas suas escolhas e tomar decisões a respeito das formas de estudo, horários e locais. Isso ajuda na organização, na coordenação e disciplina do estudante. Todas essas possibilidades ajudam na formação e no desenvolvimento da identidade profissional do professor de Língua Portuguesa.

Isso posto, partiremos agora para a análise conceitual de Sala de Aula invertida.

3.4 Sala de Aula Invertida

Sendo as metodologias ativas práticas pedagógicas alternativas à educação tradicional que visam dar mais autonomia ao estudante, fazendo com que ele seja protagonista dentro de sua própria prática, chegamos a um dos conceitos que valorizam significativamente essas intencionalidades. Valorizam também e fundamentalmente as características do professor-autor.

A Sala de aula invertida (*flipped classroom*) propõe uma transformação na maneira convencional de ensinar, propõe mudanças, quebra de paradigmas educacionais.

Se pensarmos na forma considerada tradicional de se ensinar os alunos, temos a exposição do conteúdo, em geral, na lousa, a explicação do professor e a partir daí os estudantes fazem exercícios de fixação. Eles fazem esses exercícios,

de maneira padrão, sozinhos. O conceito de Sala de aula invertida propõe, como o próprio nome diz, uma inversão dessa lógica hierárquica. Primeiro, o aluno estuda os materiais disponibilizados pelo professor de forma *online* após receber instruções. Depois disso, em sala, discute os conceitos estudados e tira dúvidas sobre o assunto com a orientação e a mediação do professor. A sala de aula vira lugar de discussão, de troca de informações e de esclarecimento de questões sobre conteúdos que já foram estudados.

Como o foco principal das metodologias ativas é sempre o aluno e a sala de aula invertida não é diferente, o professor tem a oportunidade de propor estudos relacionados com as preferências temáticas dos estudantes, bem como fazer ajustes para a adequação à realidade desses alunos.

As formas de abordagem para o estudo inicial, a distância, podem ser das mais variadas. O professor pode propor leituras de textos pré-selecionados, videoaulas, blogs, *podcasts*, jogos. As possibilidades são inúmeras, por isso é importante que o professor tenha cuidado na curadoria dos itens. Materiais autorais produzidos pelo professor são itens importantes nas postagens de material. É importante que o aluno reconheça o professor nas atividades para que sinta o suporte necessário para a viabilização das tarefas propostas. O acolhimento ajuda na motivação dos estudantes, dessa maneira, vídeos autorais que mostram o rosto do professor, podem ser de grande valia na motivação desses estudantes, incentivando-os a seguirem no processo por se sentirem amparados, mesmo quando estão trabalhando remotamente.

Como o conteúdo aplicado por meio da sala de aula invertida é, inicialmente, acessado de forma *online*, o professor tem a possibilidade de usar plataformas que permitam o envio de *feedbacks* a qualquer momento. Caso passe tarefas como preparação, o professor pode dar esse suporte também para questões que os estudantes errarem, sempre interagindo no processo. A sala de aula invertida possibilita uma aprendizagem personalizada, considerando as capacidades individuais dos estudantes no processo formativo.

Após os alunos receberem os estímulos *online* e terem contato com o tema previamente, a sala de aula física se transforma no local de discussão, de socialização do conteúdo. O professor serve de mediador para as discussões

propostas e auxilia os estudantes na absorção dos conteúdos estudados. As interações ocorrem em sala de aula, e a exposição do conteúdo e explicação “bancária” não ocorre.

A aprendizagem ocorre por meio de processos interativos e as ferramentas digitais e tecnológicas possibilitam diversas formas de abordagem, sendo possível a adequação aos mais diversos temas dentro do componente curricular de Língua Portuguesa ou qualquer outro.

4. PROCESSOS DE AUTORIA, CURADORIA E MEDIAÇÃO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Uma formação que tenha como base os processos ativos de aprendizagem é, sem dúvida, um ganho de recursos na vida dos futuros professores de Língua Portuguesa. No entanto, ainda nos dias atuais parece ser um desafio para os cursos de licenciatura implantar um currículo que dê a possibilidade desse futuro professor poder se tornar protagonista do próprio processo de formação. Parece distante que haja a capacitação do professor de Língua Portuguesa, nos cursos de formação inicial, para o processo de autoria docente.

Talvez essa dificuldade ocorra por questões políticas relacionadas a interesses obscuros que de alguma maneira parecem podar o crescimento, o desenvolvimento e a criticidade docente.

Segundo Arroyo (2013):

Os enfrentamentos se concentram na avaliação dos conteúdos e da docência, formas sofisticadas de controle da criatividade e autoria docentes. O aumento dos controles docentes não é um capricho de um gestor de plantão, tem raízes políticas mais profundas. É um ritual de controle dos próprios conhecimentos. Nem todo conhecimento merece ser avaliado (ARROYO, 2013, p. 50).

Para que esse futuro professor construa a sua identidade como a de professor-autor, é necessário que ele tenha experiências didáticas que proporcionem a transposição das evidências práticas de situações vivenciadas no cotidiano para o contexto de sala de aula. O professor-autor é aquele que sabe como planejar e gerenciar situações de aprendizagem de forma ativa, contextualizando e desafiando os estudantes. O professor de Língua Portuguesa precisa problematizar situações da língua e trazer para o contexto dos estudantes, para que haja maior interesse pela atividade e, com isso, maior adesão dos estudantes.

Para que isso ocorra, não basta que o professor seja um especialista em gramática, por exemplo. Claro que o conhecimento técnico a respeito do ensino de Língua Portuguesa é imprescindível e deve ser dominado pelo professor até o final do processo de formação. Contudo, para que esse professor seja formado em uma perspectiva inovadora, que o faça entender seu papel transformador na formação de seus estudantes e os encare como personagens centrais no processo de educação

é necessário que ele se torne o que Bacich e Moran (2018) chamam de *designer* de situações-problema, sendo crítico na criação e na escolha das atividades desenvolvidas e propostas, para, assim, formar cidadãos, da mesma forma, críticos e reflexivos. Segundo Bacich e Moran (2018),

O professor torna-se, portanto, um designer de situações-problema bem formuladas, situações de aprendizagem em que ele, professor, é mediador da construção de conhecimentos realizada pelo estudante (BACICH; MORAN, 2018, p. 322).

O professor-autor no ensino de Língua Portuguesa tem o papel de buscar atividades que instiguem os estudantes. É importante que as atividades propostas, sejam elas elaboração de projetos, soluções para problemas reais ou estudos de casos tenham a ver com a comunidade escolar, com o contexto social e familiar dos estudantes. O processo de curadoria deve ser explorado desde o início da formação desses professores, instigando-os a buscar informações, consultar fontes, analisar as melhores possibilidades, investigar, pesquisar e trazer soluções e respostas inovadoras.

A mudança de papel do professor e o advento da tecnologia digital vêm para proporcionar uma nova forma de aprendizagem e de construção de identidade profissional para os licenciandos dos cursos de Língua Portuguesa. Vídeos, textos e os inúmeros elementos multimidiáticos que a internet proporciona, podem auxiliar o professor de Língua Portuguesa na montagem de atividades que explorem a vivência dos estudantes para contextualizar situações da língua.

Dessa forma, esses recursos devem ser também utilizados na formação do professor de Língua Portuguesa, para que ele comece, desde o início, vivenciando o processo de curadoria, que, por meio de atividades elaboradas para isso, passa ser intencional e com a finalidade de incentivar os futuros professores a pesquisar, localizar, filtrar e criar.

Além disso, é necessário que o professor tenha a capacidade de mediar todas as atividades propostas, de forma que a atuação dos alunos aconteça com o devido suporte. O papel de mediador nos processos educacionais faz parte da atuação pedagógica do professor de Língua Portuguesa e pode ser trabalhado nos cursos de formação de professores por meio de atividades interativas que ressignifiquem o

papel do estudante o colocando em situações de mediação entre seus pares e valorizando a sua atuação nos contextos propostos pelo professor.

O professor de Língua Portuguesa que recebe uma formação baseada nas metodologias ativas de aprendizagem e que, por meio dessa formação, tem contato com diversos recursos tecnológicos ou não, mas que proporcionem a participação efetiva dos envolvidos no processo de construção do saber, pode se tornar um educador mais crítico e que vislumbre diferentes possibilidades de estratégias de contextualização para atividades que sempre foram ensinadas de maneira tradicional.

Ressignificar faz parte do processo de transformação da humanidade. Mudar o que parece ultrapassado e dar nova roupagem às estratégias que são consagradas otimiza a atuação do educador no processo educacional. A proposta não é mudar tudo e nem dizer que está tudo errado. A proposta é que haja a reflexão e o entendimento das mudanças ocorridas na sociedade durante todos e que a educação precisa acompanhar essas mudanças. Não se pode encarar novos estudantes com práticas que davam conta de educar estudantes que participavam do processo educacional em outro contexto, outro tempo, outra época.

Entender que o estudante aprende ativamente, elucidando mistérios, criando estratégias para solucionar problemas ou pesquisando a melhor maneira de transformar algo ou de criar um projeto concreto é imprescindível para que estratégias sejam montadas, para inserir metodologias ativas no processo educacional. Como dizia Freire (1996), o ser humano aprende ativamente desde sempre.

Aprendemos desde que nascemos a partir de situações concretas, que pouco a pouco conseguimos ampliar e generalizar (processo indutivo), e aprendemos também a partir de ideias ou teorias para testá-las depois no concreto (processo dedutivo), [...] não apenas para nos adaptarmos à realidade, mas, sobretudo, para transformar, para nela intervir, recriando-a (FREIRE, 1996, p. 28).

Apesar disso, os professores ainda recebem uma formação extremamente tradicional e as práticas recorrentes de reprodução pautadas em manuais didáticos preestabelecidos parecem não dar conta dos desafios do século XXI. Considerando

a atuação do professor como sendo determinante para essa transição, é necessário repensar o processo desde a formação, como aponta Pimenta (1997):

No caso da educação escolar, constatamos, no mundo contemporâneo, que ao crescimento quantitativo dos sistemas de ensino não tem correspondido um resultado formativo (qualitativo), adequado às exigências da população envolvida, nem às exigências das demandas sociais, o que coloca a importância de definir nova identidade profissional do professor (PIMENTA, 1997, p. 7).

O professor de Língua Portuguesa tem papel fundamental na formação dos cidadãos. Tem papel de promover a inclusão pelo uso da língua. Todos têm direito a uma aprendizagem transformadora que exercite a reflexão e a criticidade. Não é fácil transformar.

O processo de autoria docente deve ser estimulado e instrumentalizado. Esta tarefa é árdua; demanda dedicação e enfrentamento. Entender que haverá dificuldades e até movimentos contrários que parecem não permitir que novas possibilidades aconteçam na educação faz parte do processo. O educador precisa se movimentar em busca do que acredita. Ser educador é ser de certa forma rebelde, crítico.

Na perspectiva de Arroyo (2013)

Ser docente-educador não é ser fiel a rituais preestabelecidos, mas se guiar pela sensibilidade para o real, a vida real, sua e dos educandos e criar, inventar, transgredir em função de opções políticas, éticas (ARROYO, 2013, p. 50).

A prática docente não é repetição, não é mecânica, é viva. O professor que ensina Língua Portuguesa, ensina o estudante a usar os artifícios da língua para evoluir em todos os sentidos. A criticidade faz parte dessa formação e ajuda a sociedade a se desenvolver em todos os sentidos, partindo do princípio que a educação é transformadora. A educação muda vidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As metodologias ativas de aprendizagem podem ser elementos importantes na construção da identidade docente do professor de Língua Portuguesa. Por meio de sua utilização na formação inicial como método de ensino, é possível que o professor de Língua Portuguesa tenha mais subsídios didáticos e metodológicos para atender à demanda educacional que se apresenta nas escolas do século XXI. Apesar de ainda caminhar com vagarosidade na direção de processos e recursos adequados para que a aprendizagem ativa aconteça, no sentido de instrumentalização da escola, é possível implementar diversas modalidades, versões dessas metodologias nas estruturas já existentes.

Entendemos que não é um processo fácil no qual os “educadores inovadores e transformadores” encontrarão resistência dos diferentes sistemas e segmentos educacionais, bem como de seus agentes, e, até mesmo, desconfiança. Entretanto, mudar é preciso. Formar professores de Língua Portuguesa baseado na forma tradicional de educação não faz mais sentido nos dias atuais. Os alunos não se interessam mais por lousa e giz. Educar não é mais como era antes.

Esse processo precisa acontecer a partir dos documentos norteadores para que haja uma transformação no currículo como um todo. Transformação não no sentido de abandono de todas as práticas e substituição de ponta a ponta, mas, sim, de reestruturação.

Tais documentos precisam considerar o novo perfil dos estudantes. Precisam considerar que levar informação a estes estudantes não é mais o que eles precisam. Eles já têm isso.

As metodologias ativas não são novas. Muitos autores já as estudam há décadas. Entretanto, apesar de estar provado que as interações fazem com que as pessoas aprendam e guardem o que aprenderam para usar posteriormente, as metodologias tradicionais de aprendizagem parecem resistir bravamente nas escolas de educação básica e, por incrível que possa parecer, resistem também nos cursos de formação de professores.

Apesar de muitos cursos superiores de formação docente apresentarem, em suas ementas, o uso das tecnologias digitais como base para a formação de seus estudantes, métodos tradicionais ainda são usados nas práticas de ensino.

A formação do professor é imprescindível para a mudança necessária na educação. Metodologias inovadoras que possibilitam criação de estratégias didáticas que formem professores com capacidade de autoria e protagonismo estão disponíveis e acessíveis a todos.

Essas metodologias precisam ser usadas na formação dos professores, pois professores críticos formam estudantes críticos e a criticidade é fundamental na construção da identidade do cidadão.

Metodologias ativas que visam ao protagonismo do estudante faz com que eles se sintam prestigiados, faz com que pegue para si a responsabilidade de conduzir o processo de aprendizagem até o final, e entendam que depende dele para ser concluído. A inclusão e valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes, juntamente com a contextualização das atividades ao meio em que esses estudantes vivem, democratizam o processo, valorizam e dão um ar de pertencimento às aprendizagens desenvolvidas.

Tendo uma formação transformadora, o professor certamente será um agente transformador na formação de seus estudantes.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P.. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, 2004. p. 67-100.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

BACICH, L. e. al. (orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BACICH, L.; MORAN, J. (org.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL/MEC. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019** - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: em 15 Jun. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 01 Nov. 2020.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Cortez, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**, 43^a ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

HARARI, Y. N. **21 lições para o século 21**. Tradução Paulo Geiger. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, e decidir na incerteza**. Saberes e competências em uma profissão complexa. 2. ed. Porto Alegre, Artmed Editora, 2001.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança, imitação, jogo, sonho, imagem e representação de jogo**. São Paulo: Zanhar, 1971.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: **Revistas Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 3, p. 5-14, setembro. 1997. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf. Acesso em: 15 Jun. 2020.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.