



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**AS TEORIAS DA APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS
DOCENTES QUE ATUAM EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO DE NOSSA
SENHORA DO SOCORRO - SE**

ANA KAROLLINY DO LIVRAMENTO MELO

**SÃO CRISTÓVÃO -SE
2024**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

AS TEORIAS DA APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS
DOCENTES QUE ATUAM EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO DE NOSSA
SENHORA DO SOCORRO - SE

ANA KAROLLINY DO LIVRAMENTO MELO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós
Graduação em Educação da Universidade
Federal de Sergipe como requisito para a
obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Anselmo Menezes
Santos

Linha de Pesquisa: Formação e Prática
docente

SÃO CRISTÓVÃO - SE
2024

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

M528t	Melo, Ana Karolliny do Livramento As teorias da aprendizagem na formação continuada dos docentes que atuam em instituições de ensino de Nossa Senhora do Socorro - SE / Ana Karolliny do Livramento Melo ; orientador Luiz Anselmo Menezes Santos. – São Cristóvão, SE, 2024. 155 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2024. 1. Educação – Nossa Senhora do Socorro (SE). 2. Professores - Formação. 3. Aprendizagem. I. Santos, Luiz Anselmo Menezes, orient. II. Título. CDU 377.8(813.7)
-------	--



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

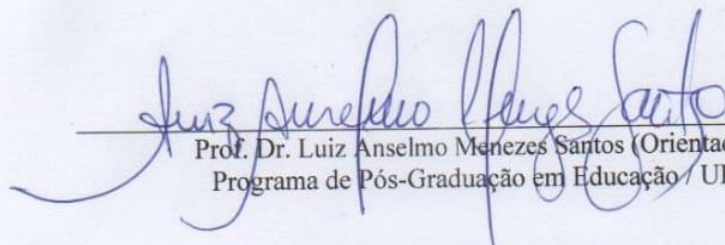


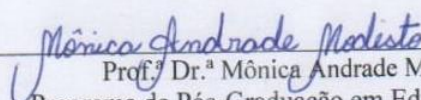
ANA KAROLLINY DO LIVRAMENTO MELO

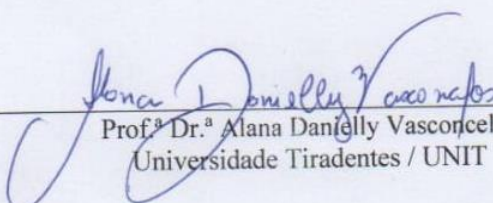
**AS TEORIAS DA APRENDIZAGEM E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES
QUE ATUAM EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO DE NOSSA SENHORA DO SOCORRO – SE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e aprovada pela Banca Examinadora.

Aprovada em 24.07.2024


Prof. Dr. Luiz Anselmo Menezes Santos (Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS


Prof.ª Dr.ª Mônica Andrade Modesto
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS


Prof.ª Dr.ª Alana Danielly Vasconcelos
Universidade Tiradentes / UNIT

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2024**

Dedicatória

Aos meus avôs Pelino Pereira de Melo e Pedro do Livramento (*In memoriam*).

A partida de vocês nos lembrou que somos pó e o importante são as lembranças de nossa efêmera passagem na Terra.

AGRADECIMENTOS

Se eu dissesse a Ana de 10 anos atrás que ela estaria escrevendo sobre Educação e Professores, com toda certeza, ela ficaria surpresa. Não que ela desacreditasse na importância do tema, mas definitivamente ela não se via fazendo nada disso, não era o que ela “queria”, não era o “sonho” dela.

Mas eu lembro que pedi algo à Deus, que ele me guiasse pelo melhor caminho, e foi isso que aconteceu, ele guiou. Foi um caminho que no início parecia estranho, as estradas complicadas, difíceis de seguir. A vontade de parar veio inúmeras vezes, mas a cada dia que passava os passos faziam cada vez mais sentido e o que antes não era o “sonho” tornou-se uma missão de vida.

Nessa estrada muitas pessoas apareceram, algumas só de passagem, enviadas por Deus para me dar um empurrãozinho quando a vontade era parar, a essas, muito obrigada, vocês foram fundamentais.

Mas existem outras que marcam a caminhada de tal forma que podemos dizer que não haveria caminhada sem elas. Ao meu pai Valdir e minha mãe Edneide, obrigada! Obrigada por acreditarem na minha educação, obrigada por acreditarem em mim quando nem eu acreditei, obrigada pelos sacrifícios. Obrigada, obrigada e obrigada!

Artur, obrigada por me fazer rir quando a vontade era de chorar. Obrigada por ser meu colo sempre que necessário, você foi um presente de Deus pra minha vida, que coincidentemente foi enviado no período em que eu resolvi seguir a Educação como jornada de vida. Obrigada por decidir compartilhar a vida terrena comigo, te amo mais que o infinito!

Ao meu orientador Prof. Dr. Luiz Anselmo, obrigada por acreditar em mim, obrigada pelos conselhos, pelos puxões de orelha, por me ensinar a fazer Ciência, o senhor foi essencial nessa caminhada desde o dia que pisei em sua sala. Obrigada por confiar em mim e se dedicar à minha formação!

Às professoras que participaram das bancas de qualificação e defesa desse trabalho. Obrigada por cada apontamento e orientação, obrigada por verem o que não vi, pelo cuidado e incentivo. Com toda certeza tem um pedacinho de vocês nessa pesquisa.

Às equipes gestoras, professores, coordenadores, profissionais do apoio, tias da merenda, porteiros e todos os membros das inúmeras comunidades escolares que fizeram parte dessa pesquisa. Obrigada pelo tempo, atenção e paciência dedicada na tentativa de construir uma educação melhor no nosso município.

À cada um que me auxiliou direta ou indiretamente e me ajudou a chegar aqui. Que Deus os abençoe e recompense!

*“Antes de tudo, sou grato a meu Deus, mediante Jesus Cristo, por todos vocês.”
Romanos 1:8a*

“Examinai tudo, retenha o bem.”

1 Tessalonicenses 5:21

RESUMO

A presente dissertação, vinculada ao Programa do Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Sergipe (UFS) pela linha de pesquisa Formação e prática docente e ao Grupo de Pesquisa Formação e Atuação docente – INTERAÇÃO, cujas investigações indicam que a formação docente é um processo ininterrupto, que se dá desde a formação inicial até o último dia que o profissional leciona em sala de aula. Porém, esse desenvolvimento na profissão vai além da aquisição de conhecimentos específicos dos componentes curriculares lecionados, é necessário ao docente, compreensão de conceitos pedagógicos, socioemocionais, culturais, de ensino e aprendizagem, cognitivos e de ambiente. Nesse sentido, as teorias da aprendizagem atuam como ponte na compreensão e construção de uma didática efetiva, que leva em consideração as diferentes formas de aprendizagem e as fases de desenvolvimento de cada discente. Por isso, o principal objetivo dessa pesquisa é compreender a aquisição, reconhecimento e aplicabilidade das teorias da aprendizagem durante o processo formativo dos docentes atuantes em instituições de ensino no município de Nossa Senhora do Socorro - SE. Essa pesquisa educacional apresenta abordagem qualitativa, que a partir de questionários e entrevistas semiestruturadas visa caracterizar o perfil dos profissionais, suas demandas, dificuldades e soluções por eles aplicadas em sala de aula durante o processo de orientação da aprendizagem. A análise dos dados coletados foi efetuada na perspectiva da Análise de conteúdo, proposta por Bardin (2016), pela triagem e categorização das informações obtidas. Os dados demonstraram que há uma dificuldade no reconhecimento e caracterização das vertentes teóricas da aprendizagem por parte dos docentes investigados, os quais apresentaram uma resistência ao referenciarem-se acerca da vertente comportamentalista. Entretanto, independente das inclinações epistemológicas de cada docente, ficou evidente a importância de todas as vertentes teóricas da aprendizagem na formação inicial e continuada do professorado, tendo em vista as inúmeras formas de aprender dos discentes que ocupam as salas de aula no município estudado.

Palavras-chave: Aprendizagem. Formação contínua. Formação docente. Teorias da aprendizagem.

ABSTRACT

This dissertation, linked to the Graduate Program in Education (PPGED) at the Federal University of Sergipe (UFS) through the research line "Teacher Training and Practice" and the Research Group "Teacher Training and Practice – INTERACTION," posits that teacher education is an ongoing process, beginning with initial training and continuing until the last day a professional teaches in the classroom. However, this professional development goes beyond the acquisition of specific knowledge related to the taught curriculum components. It requires teachers to understand pedagogical, socio-emotional, cultural, teaching and learning, cognitive, and environmental concepts. In this regard, learning theories serve as a bridge for understanding and constructing effective teaching strategies that consider different learning styles and the developmental stages of each student. Therefore, the main objective of this research is to understand the acquisition, recognition, and applicability of learning theories during the training process of teachers working in educational institutions in the municipality of Nossa Senhora do Socorro - SE. This educational research adopts a qualitative approach, aiming, through questionnaires and semi-structured interviews, to characterize the profile of professionals, their demands, difficulties, and the solutions they apply in the classroom during the learning guidance process. Data analysis was carried out using Bardin's (2016) Content Analysis method, which involves screening and categorizing the collected information. The data revealed that there is a difficulty among the investigated teachers in recognizing and characterizing the theoretical strands of learning, with a notable resistance to referencing the behaviorist approach. However, regardless of each teacher's epistemological inclinations, the importance of all learning theories in both initial and ongoing teacher education was evident, considering the various learning styles of students in the classrooms of the studied municipality.

Keywords: Continuous training. Learning theories. Learning. Teacher training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Processo de análise do conteúdo	22
Figura 2 - Etapas Análise de Conteúdo	23
Figura 3 - Percurso formativo na profissão docente	32
Figura 4 - Processamento da informação segundo Gagné	52
Figura 5 - Estágios do desenvolvimento Cognitivo de Jean Piaget	53
Figura 6 – Processo de desenvolvimento a partir da mediação segundo Vygotsky	56
Figura 7 – Aprendizagem segundo Ausubel (primeiros subsunçores)	59
Figura 8 - Processo de análise do conteúdo	73
Figura 9 – Categorias de análise.....	76
Figura 10 – Fases da carreira segundo Huberman	80
Figura 11 - Nuvem de palavras que expressam os principais fatores que impossibilitam o desenvolvimento profissional segundo os docentes	83
Figura 12 – Nuvem de palavras dos teóricos e teorias citados com maior frequência durante as entrevistas	109
Figura 13 – Nuvem de palavras das “aplicações teóricas” citadas com maior frequência durante as entrevistas	111

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 - Principais Teorias Comportamentalistas	39
Quadro 2 - Levantamento de artigos sobre a temática	54
Quadro 3 – Identificação participantes	73
Quadro 4 – Número de docentes por componente curricular	75
Quadro 5 – Formação em curso de licenciatura	78
Quadro 6 – Participação em Pós graduação	81
Quadro 7 – Vínculos empregatícios em instituições de ensino	85
Quadro 8 – Desenvolvimento organizacional da instituição de ensino	89
Quadro 9 – Formação continuada proposta pela instituição de ensino	94
Quadro 10 – Formação sobre Teorias da aprendizagem proposta pela instituição de ensino	97
Quadro 11 – Distribuição das respostas docentes, conforme a participação em ações de formação continuada sobre as Teorias da aprendizagem de forma autônoma	98
Quadro 12 – Distribuição das respostas docentes, conforme o envolvimento com as Teorias da aprendizagem na formação inicial	99
Quadro 13 – Distribuição das respostas docentes, conforme a relevância das Teorias da aprendizagem na formação inicial	103
Quadro 14 – Distribuição das respostas docentes, conforme a percepção de ineficiência das teorias da aprendizagem	106
Quadro 15 – Distribuição das respostas docentes, conforme a percepção de Teorias da aprendizagem imprescindíveis na prática pedagógica	107
Quadro 16 – Distribuição das respostas docentes, conforme motivações para buscar formação continuada sobre as Teorias da aprendizagem	114

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA: Applied Behavior Analysis

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CP: Coordenador Pedagógico

CNE: Conselho Nacional de Educação

DCN: Diretrizes Curriculares Nacionais de educação básica

DRE: Diretoria Regional de Educação

EJA: Educação de Jovens e Adultos

ERE: Ensino Remoto Emergencial

IES: Instituições de Ensino Superior

LDB: Lei de Diretrizes e Bases

MIT: Massachusetts Institute of Technology

PEC: Programa de Educação Continuada

PIBID: Programa de Iniciação à Docência

PNE: Plano Nacional da Educação

PNAIC: Plano Nacional de Educação dos Professores de Educação Básica

PPGED: Programa de Pós-Graduação em Educação

SE: Sergipe

SEMED: Secretaria Municipal de Educação

TEA: Transtorno do Espectro Autista

THC: Teoria Histórico-Cultural

UFS: Universidade Federal de Sergipe

SÚMARIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. PERCUSO METODOLÓGICO	19
3 FORMAÇÃO DOCENTE: O DESENVOLVIMENTO DA PROFISSÃO COMO CAMPO DE ESTUDO	27
4. TEORIAS DA APRENDIZAGEM: CONCEITOS E CONTEXTOS	42
5. AS TEORIAS DA APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DOCENTE: UM LEVANTAMENTO	65
6. RESULTADOS E DISCUSSÕES	73
6.1 Imergindo nos instrumentos: O que os dados nos mostram?	79
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS	123
APÊNDICES.....	132
ANEXOS.....	146

1. INTRODUÇÃO

A construção da profissão docente perpassa por fatores pessoais e externos, esses influem diretamente nas ações dentro da sala de aula e nas relações com seus pares. O alicerce da docência se inicia na formação inicial, quando o futuro docente é imerso em diversos conceitos e informações que auxiliarão em sua jornada dentro da profissão. Porém, quando na realidade escolar, nos deparamos com as inúmeras dificuldades e necessidades de aperfeiçoamento.

Marcelo (1999) nomeia esse período de descoberta da real sala de aula como “Fase de sobrevivência”, na qual o docente recém-formado tem a percepção de suas defasagens e se depara com a necessidade de modificá-las, é nesse momento que alguns profissionais buscam a formação continuada.

Como tantos colegas de profissão, em minha jornada docente, vi-me em situações nas quais se fazia necessário obter um aporte teórico que eu não tinha adquirido, e a formação continuada se estabeleceu como uma ponte para essa aquisição. Nunca havia me instigado o processo de aprendizagem dos meus alunos, mesmo que essa fosse minha principal responsabilidade como docente. Como tantos outros profissionais, por muito tempo acreditei que essa seria apenas uma consequência do ensino, sem variações entre os discentes ou especificidades.

Foi durante uma especialização em Neuropsicopedagogia que as informações, ainda que rasas, começaram a fazer sentido e a ideia de aprendizagem, outrora restrita, se mostrou uma demanda urgente. Percebi durante as aulas do curso de especialização e em conversas nas salas de professores, que essa superficialidade de conhecimentos não era restrita a mim, é vivenciado diariamente por inúmeros colegas de profissão.

Ao aprofundar-me no assunto percebi que inúmeros teóricos já alertavam sobre esses percalços na formação do professorado. Zabala (2010) afirma que as teorias da aprendizagem têm sido deixadas de lado em decorrência da hiper valorização da prática, onde acredita-se que as teorias fundamentais à formação docente devem surgir da prática e pela prática docente.

Com as leituras e aprofundamento no campo teórico, percebemos que o foco principal dos trabalhos que abordam a formação docente tem sido as vivências e dificuldades na profissão. Consequentemente, pouquíssimos textos põem luz na relação entre a formação do professor e as teorias que dissertam sobre a aprendizagem, como se

as bases fundamentais para compreensão do aprender habitassem unicamente a instituição escolar e o professor só aprenderá a lidar com ela se estiver dentro de sala de aula.

Acreditamos que essa dualidade só traz prejuízos a profissão docente, pois como qualquer outra, deve embasar-se em fundamentos que possibilitem um pensamento coeso e reflexivo pelo profissional, ou seja, é preciso ter em mente que a teoria e a prática dialogam e precisam andar juntas, sendo de extrema importância um equilíbrio entre elas durante a formação e desenvolvimento do profissional.

Esse processo de formação ocorre durante toda jornada do professor em sala de aula e apenas se finaliza em seu último dia lecionando, em decorrência disso, é importante enfatizar que o exercício da docência é uma atividade complexa, esta como qualquer outra atividade humana, é aprendida e aperfeiçoada. É preciso que compreendamos o ser docente de forma menos simplista, onde qualquer indivíduo que explana um conteúdo é considerado professor, ideia essa, propagada por muitos anos na educação escolar brasileira (Gatti et al., 2019).

Vaillant (2012) afirma que o conhecimento acerca de determinado assunto ou matéria não caracteriza eficiência ou qualidade de ensino. Para a autora, o conhecimento psicopedagógico e de didática são cruciais na aprendizagem dos alunos, pois o professor deixa de ser um mero expositor e torna-se um facilitador da aprendizagem. Pois, ao docente é necessário compreensão dos processos de aprendizagem e entendimento das fases de desenvolvimento humano, para que em sala de aula seja possível adaptar sua temática às diferentes demandas e capacidades de seus discentes (Barbosa; Silva, 2020).

Logo, é de extrema importância que o exercer da função docente seja baseada em modelos e concepções teóricas que verdadeiramente o auxiliem a preparar e expilar suas aulas de maneira eficiente. Para Lúcion, Frota e Silva (2020), as teorias da aprendizagem se encaixam nesses requisitos, pois apresentam inúmeras contribuições, para compreensão do ensino e aprendizagem de crianças, jovens e adultos, pois elas levam em consideração o desenvolvimento, a faixa etária e os aspectos psicossociais e cognitivos desses, auxiliam também na compreensão de como as aprendizagens ocorrem, fator essencial no processo de ensino.

Zabala (2010) propõe que as teorias da aprendizagem estabelecem uma relação com as ações pedagógicas e refletem diretamente na forma com que o professor se comporta e leciona dentro de uma sala de aula. Elas atuam no aprofundamento entre o aprender e o ensinar, respaldando a prática e possibilitando a compreensão da aprendizagem e suas relações com as diferentes formas do fazer pedagógico.

Essas teorias são consideradas modelos teóricos desenvolvidos cientificamente, visando explicar os processos de ensino e aprendizagem ao longo da história, tendo em vista, a Psicologia do desenvolvimento humano e a Psicologia da educação, cujo objetivo é fornecer respostas aos questionamentos que surgem diariamente nas instituições escolares (Netto; Costa, 2017). Elas são necessárias ao ser docente, o profissional deve conhecer e compreendê-las, pois são as teorias da aprendizagem que fornecem o arcabouço teórico essencial para os processos de ensino e aprendizagem.

Sabemos que uma teoria apenas não tem a capacidade de explicar o assunto em sua totalidade, principalmente, pela constante mutabilidade da ciência. Porém, ao estudá-las, o docente se reveste do conhecimento necessário para direcionar as atividades em sala de aula, tendo em vista, as individualidades de cada aluno. As teorias nos permitem uma avaliação do quadro educacional, facilitando a integração de diferentes abordagens, visando uma adaptação eficaz aos trabalhos de cunho pedagógico (Netto; Costa, 2017; Paula, 2009).

Temos ciência que ao docente é imputada uma tarefa árdua, este é responsável pela formação científica de indivíduos e que, como em qualquer outra profissão, espera-se que tenha êxito em sua atividade. Por isso, compreender os processos que embasam tal prática torna-se essencial para que a educação escolar seja verdadeiramente de qualidade.

Conhecer os princípios e embasamentos do processo de ensino e aprendizagem é essencial a todo docente, entretanto, quando as áreas temáticas são implementadas nos anos finais do Ensino Fundamental, é necessário que cada professor individualmente, dentro de sua área, consiga repassar seus conteúdos de forma eficaz, tomando para si os conceitos e métodos que o auxiliem em seu componente curricular.

Em meio a tantas informações e demandas por uma exposição de disciplina participativa e estimulante, Zabala (2010) acredita que para isso, é imprescindível aos docentes reflexões e conhecimento das teorias da aprendizagem, independente da temática de atuação. Quando essa reflexão não ocorre, os profissionais tendem a cair em visões simplistas e polarizadas, ou segui-las de maneira acrítica, influenciando diretamente na aprendizagem de seus alunos.

Tendo em vista esses pressupostos, acreditamos firmemente na necessidade de nos aprofundarmos na temática, perpassando pelas ações formativas propostas aos docentes pelas instituições de ensino e as realizadas por iniciativa pessoal desses profissionais, durante seu desenvolvimento profissional.

Desse modo, chegamos ao seguinte problema de pesquisa: Quais teorias da

aprendizagem estão subjacentes nos processos formativos vivenciados e/ou propostos aos docentes que atuam nas Instituições de ensino do município de Nossa Senhora do Socorro-SE?

Para compreender tais pontos, apresentamos como objetivo geral, compreender a aquisição, reconhecimento e aplicabilidade das teorias da aprendizagem no desenvolvimento profissional dos docentes atuantes em cinco instituições de ensino de Nossa Senhora do Socorro - SE.

E como objetivos específicos: Identificar as demandas dos docentes acerca de Formação contínua que tratem especificamente das Teorias da Aprendizagem e sua relação com a função docente; Averiguar a partir das respostas dos docentes investigados quais as principais dificuldades e soluções vivenciadas durante a orientação da aprendizagem e Analisar as possíveis relações existentes entre as Teorias da Aprendizagem e a Formação docente nas publicações em periódicos nas Plataformas CAPES e SciELO.

Para tanto, esta pesquisa educacional tem a abordagem qualitativa de cunho exploratório como fundamento de investigação. Creswell (2014) elenca nove características presentes em pesquisas qualitativas, dessas a nossa pesquisa apresenta claramente sete deles: As experiências serão capturadas no ambiente natural do investigado (docente), a escola; envolve múltiplos métodos de coleta de dados; terá foco na perspectiva dos participantes desta; o pesquisador atuará como instrumento-chave na coleta de dados; envolve um projeto emergente e em evolução; é reflexiva e interpretativa.

Utilizamos como instrumentos de coleta de dados os questionários e as entrevistas semiestruturadas individuais, com o objetivo de escutar os docentes e refletir sobre a apropriação das teorias da aprendizagem em seu desenvolvimento profissional.

Os dados obtidos a partir dos instrumentos foram analisados à luz da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), seguindo as etapas de análise propostas pela autora: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados e interpretações, todas compreendendo o objetivo principal da Análise de Conteúdo que é “conhecer aquilo que está por trás da palavra sobre as quais [o pesquisador] se debruça” (Bardin, 2016, p. 50).

Utilizamos como unidade de análise o tema do desenvolvimento profissional dos docentes de anos finais do Ensino Fundamental: As teorias da aprendizagem no desenvolvimento profissional dos docentes que atuam nas Instituições de ensino em Nossa Senhora do Socorro – SE.

Como fundamento teórico para natureza conceituais, históricas e situacionais nos embasamos em autores como: Marcelo (1999, 2020), Gatti (2012, 2019, 2020), Nóvoa (2000, 2022), entre outros, para tratarmos do processo de formação docente, em especial a formação continuada, durante o desenvolvimento profissional do indivíduo. Também, Moreira (1999, 2006, 2011, 2022), Ostermann (2011), Zabala (2010), entre outros, para tratar da importância das teorias da aprendizagem no processo de formação docente e no ensino-aprendizagem.

Para tanto, essa dissertação está dividida em seis seções mais as considerações finais, referências e apêndices. Esta seção inicial consiste na Introdução, na qual apresentamos o trabalho, seu problema de pesquisa, objetivos e suporte teórico, na segunda seção trouxemos o Percorso metodológico realizado.

A terceira seção é dedicada a narrar os conceitos e dados sobre a formação docente no Brasil, o campo de pesquisa, seu atual cenário e suas relações com o processo de formação inicial e continuada dos docentes brasileiros, evidenciando seu percurso formativo e demandas crescentes em nossos dias. Na quarta seção traremos os conceitos propostos nas teorias da aprendizagem, seus principais teóricos e as contribuições dessas à educação escolar, tendo em vista a aplicabilidade e os procedimentos por elas impulsionados.

Na quinta seção discutiremos os levantamentos bibliográficos realizados a partir de uma revisão bibliográfica narrativa nas Plataformas CAPES e SciELO, formulando um arcabouço teórico frente à inerente relação entre a formação docente e as teorias que dissertam sobre a aprendizagem humana. As sessões seguintes são dedicadas ao detalhamento e análise dos dados obtidos, considerações finais e apêndices produzidos no decorrer da pesquisa.

Acreditamos que este trabalho foi de grande valia na compressão e caracterização da formação docente em nossos dias, além de trazer luz às necessidades formativas que os profissionais vinculados às Instituições de ensino públicas e particulares do município de Nossa Senhora do Socorro apresentam.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

As Ciências humanas sempre foram marcadas pela subjetividade de seus objetos, estes envoltos em especificidades e vivências, cujo engessamento dos métodos das Ciências exatas e da natureza não comportavam a grandeza de sua expressividade.

Ao tratarmos da área de Educação, a amplitude desses elementos torna-se ainda maior, pois investigamos, na maioria das vezes, sujeitos que possuem individualidades e percepções particulares do mundo em seu entorno, demandando do pesquisador procedimentos interpretativos que consigam abranger essas peculiaridades.

Quando definimos a formação docente como objeto de investigação, partimos do pressuposto que este trata de indivíduos que possuem características únicas e que seu processo de construção profissional transcende a ideia de uniformidade dos conteúdos que perpassam sua formação inicial e continuada.

Marcelo (1999) afirma que o exercício da docência também está correlacionado às experiências vividas pelo docente e o ambiente institucional que está inserido, ou seja, é imprescindível que para analisarmos as concepções desses sujeitos nos embasemos em pressupostos que levem em consideração as subjetividades individuais.

Porém, também é necessário evidenciarmos a relação direta que as instituições de ensino exercem sobre a formação desses docentes. Elas são responsáveis por promover, no ambiente institucional, o contínuo aperfeiçoamento desses profissionais, pois cada unidade de ensino apresenta características singulares e demandam ações específicas dos indivíduos que compõem sua comunidade.

Além das peculiaridades sociais da comunidade escolar, essa também apresentará em seu construto indivíduos com demandas diferentes de aprendizagem, sendo necessário aos docentes características que vão além dos conhecimentos específicos de seu componente curricular.

Será necessário que esse se aproprie de conhecimentos pedagógicos, socioemocionais e teóricos, que possibilitarão o desenvolvimento de uma didática eficiente, objetivando o desenvolvimento de habilidades cognitivas e a aprendizagem de seu alunado.

Nesse sentido, as teorias da aprendizagem são cruciais na formação docente, pois fornecem ao profissional um norte, possibilitando o desenvolvimento de uma didática que leva em consideração as diferentes formas de aprendizagem e capacidades de seus discentes, tendo em vista, os processos cognitivos e etapas do desenvolvimento.

Por considerarmos essas teorias de grande valia no desenvolvimento de habilidades em sala de aula e nos processos de ensino e aprendizagem mediado pelos docentes, essa pesquisa tem como intenção compreender a aquisição, reconhecimento e aplicabilidade das teorias da aprendizagem durante o desenvolvimento profissional dos docentes atuantes em instituições de ensino de Nossa Senhora do Socorro - SE.

Por se tratar de um trabalho sobre a formação de professores para educação básica entendemos que se trata de uma pesquisa educacional, que nos possibilita evidenciar e analisar todas as especificidades do ambiente escolar e de seus partícipes, levando em consideração suas peculiaridades e relações sociais.

Esse tipo de pesquisa tem como principal função analisar as atividades no desenvolvimento de currículo, desenvolvimento profissional, programas de incremento e no desenvolvimento dos sistemas de planejamento e políticas escolares, permitindo a identificação de estratégias de ação, implementação e observações, além de reflexões que visem o aperfeiçoamento do ambiente de aprendizagem (Gatti, 2020).

Segundo André (2006), a pesquisa educacional tem se voltado majoritariamente para realidade escolar, ambiente de constante formação, tanto para escolarização, quanto no contínuo desenvolvimento da profissão docente, pois, investigar as ações do docente *in loco* é crucial para compreender as demandas formativas, relações institucionais e desenvolvimento desses profissionais.

Quanto à abordagem, utilizamos da abordagem qualitativa de investigação. Creswell (2014) compara essa abordagem ao processo de tessitura, onde inúmeros fios, cores e texturas se entrelaçam formando um tecido com características únicas e específicas.

Como o tear em que o tecido é produzido, os pressupostos gerais e as estruturas interpretativas sustentam a pesquisa qualitativa [...]. Esse campo tem muitos indivíduos diferentes, com diferentes perspectivas compondo os seus teares, criando assim o tecido da pesquisa qualitativa. Excetuando-se essas diferenças, os artistas criativos têm a tarefa comum de produzir um tecido. Em outras palavras, existem características comuns a todas as formas de pesquisa qualitativa e as diferentes características receberão diferentes ênfases, dependendo do projeto qualitativo. Nem todas as características estão presentes em todos os projetos qualitativos, porém, muitas estão (Creswell, 2014, p. 50)

O autor retrata a imensidão de vieses existentes dentro da investigação qualitativa, porém, não deixa de lado a necessidade de haver diretrizes para que o rigor necessário à pesquisa científica se mantenha.

Podemos definir a abordagem qualitativa como uma atividade que localiza o observador. Ela se baseia na perspectiva interpretativa, centrada nas ações do indivíduo e em suas concepções sobre a temática. Ou seja, o pesquisador imerge na percepção dos participantes e a partir dela infere sua interpretação, fundamentando-a (Creswell, 2014; Sampiere; Collado; Lucio 2013).

Nesse tipo de abordagem, o pesquisador estuda seus objetos dentro de seus contextos, para entender e interpretar os fenômenos observáveis, a partir da percepção do significado que os indivíduos que o vivenciam lhe atribuem.

Ao mesmo tempo que Creswell (2014) caracteriza a pesquisa qualitativa ele nos dá o passo a passo de como fazê-la, dando ênfase aos seus partícipes e ao construto final. Esse tipo de abordagem é essencial por possibilitar uma visão singular dos indivíduos que “habitam” o campo alvo de investigação, respeitando suas subjetividades.

Quanto ao tipo de pesquisa, nos utilizamos da pesquisa exploratória de cunho descritivo. A pesquisa exploratória busca levantar informações sobre determinado objeto, possibilitando ao pesquisador conhecê-lo e levantar novas informações e teorias a seu respeito (Sampaio, 2022).

Esse tipo de pesquisa tem como objetivo, segundo Sampaio (2022)

ampliar o conhecimento do pesquisador sobre uma determinada problemática. É um tipo de pesquisa essencial no início de investigações, pois compreendendo melhor a problemática a ser estudada, será possível refinar de maneira mais adequada a pergunta de pesquisa, escolher de forma mais assertiva os instrumentos de coleta de dados e organizar o uso do tempo e dos recursos (Sampaio, 2022, p. 26).

A autora afirma que a pesquisa exploratória é crucial quando a temática foi pouco explorada. Acreditamos que o presente trabalho se encaixa nessas características, pois não havia informações a respeito do desenvolvimento profissional dos docentes, no que diz respeito às teorias da aprendizagem no município estudado.

Também classificamos a presente pesquisa como descritiva, pois é uma abordagem metodológica onde os investigadores tendem a avaliar os dados de forma indutiva, além de demonstrar maior interesse pelo processo do que pelos resultados ou produtos que serão gerados. Podemos afirmar que o método descritivo “tem como finalidade caracterizar uma determinada realidade a ser estudada” (Sampaio, 2022, p. 26).

A autora afirma que compreender a população estudada nos confere a possibilidade de aferir e diagnosticar suas demandas, em nosso caso, a população

analisada foram os docentes atuantes no município de Nossa Senhora do Socorro – SE em instituições de ensino básico, pois avaliar a relação desses profissionais com as teorias da aprendizagem, a partir do seu processo formativo e desenvolvimento profissional, nos possibilita conhecer a atual realidade e demandas formativas que esses apresentam em seu dia a dia.

Durante o processo de estruturação do projeto de pesquisa, realizamos um levantamento no Banco de Teses e Dissertações da UFS – Repositório Institucional e verificamos que não haviam investigações no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, realizadas dentro do município de Nossa Senhora do Socorro – SE, nem sobre o tema proposto pela nossa pesquisa, tampouco sobre nenhum outro nas diferentes áreas do conhecimento.

Além disso, o Grupo de Pesquisa em Formação e Atuação docente – INTERAÇÃO, do qual faço parte, apresenta como sendo seu principal objetivo investigar a formação docente no estado de Sergipe, para tal fim, é necessário conhecer a realidade formativa do professorado de cada município e suas particularidades impulsionou o desejo de investigar sobre. Por isso, a falta de pesquisas no município e a demanda do grupo de pesquisa nos auxiliou na delimitação do *loco* de estudo.

O município de Nossa Senhora do Socorro, tem uma área de 158 km² e uma população estimada de 187.733 habitantes, distribuídos em três regiões: Sede Municipal, Complexo Jardins e Complexo Taiçoca. É considerado um dos mais desenvolvidos, com uma grande ocupação populacional e também conhecido por ser um dos principais polos industriais do estado (IBGE, 2021).

A expansão populacional das últimas décadas intensificou ainda mais a busca por unidades de ensino básico, atualmente o município conta com cerca de 1.172 docentes, alocados nas 106 Instituições de ensino públicas (Estaduais e Municipais) e particulares, que ofertam os anos iniciais e finais do ensino fundamental.

Diante do grande número amostral estabelecemos critérios de inclusão e exclusão na escolha das instituições de ensino, sendo os de inclusão:

- 1) Instituições dentro do Complexo Taiçoca.

Vale ressaltar que o Complexo Taiçoca é composto pelos conjuntos: João Alves Filho, Fernando Collor, Albano Franco, Marcos Freire I, II e III, pelos loteamentos Beira Rio, São Francisco, Novo Horizonte, Jardim Piabeta, Jardim Sauara I, Jardim Mariana, Cajueiro e São Brás. É considerada a região de maior desenvolvimento econômico do

município, principalmente por se caracterizar numa cidade-dormitório¹. (NOSSA SENHORA DO SOCORRO, 2008);

- 2) Instituições com maior número de alunos;
- 3) Instituições de Ensino básico;
- 4) Instituições que aceitaram participar da pesquisa.

Como critérios de exclusão:

- 1) Escolas com grande número de estagiários e professores contratados (profissionais com alta rotatividade, correndo o risco de os contratos findarem durante a implementação da pesquisa);
- 2) Escolas fora dos limites do Complexo Taiçoca (regiões caracterizadas pela grande área rural e não povoada);
- 3) Escolas de anos iniciais do Ensino Fundamental e Creches.

Após uma extensiva busca, recebemos autorização de cinco instituições de ensino, sendo elas, três públicas (duas municipais e uma estadual), sob responsabilidade legal da Secretaria Municipal da Educação do Município de Nossa Senhora do Socorro, Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura – SEDUC, plotadas na Diretoria Regional de Educação da área 8 (DRE 8) respectivamente, e duas instituições particulares.

Porém, é importante reiterar que a participação na investigação ficou a critério do docente, sendo obrigatória a assinatura do TCLE (Termo/Consentimento de Livre Esclarecido) os que optaram por não participar foram excluídos do quantitativo inicial. Também foram excluídos da amostra: docentes que lecionem exclusivamente nas modalidades de anos iniciais do ensino fundamental, Ensino médio e EJA; aqueles que não estiverem em pleno exercício da docência e os que não fizeram parte do quadro de docentes efetivos.

Para obtenção dos dados utilizamos o questionário (Apêndice C), o qual foi aplicado aos docentes das mais diversas disciplinas ofertadas nas instituições, e entrevista

¹ Cidades dormitório são regiões que se desenvolveram como local de habitação para moradores que trabalham ou estudam em uma cidade vizinha. No caso do presente estudo, o município de Nossa Senhora do Socorro é considerado cidade dormitório de Aracaju (Pasquotto et. al., 2014)

semiestruturada (Apêndices D e E), aplicada aos docentes e coordenadores pedagógicos que se disponibilizaram.

Convém ressaltar que a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e sua execução aprovada pelo parecer de número 66585923.1.0000.5546 (Anexo A). Os dados obtidos nos forneceram informações acerca do perfil profissional dos docentes, desenvolvimento profissional, demandas, dificuldades e soluções que esses vivenciam e desenvolvem diariamente durante a orientação da aprendizagem de seus discentes.

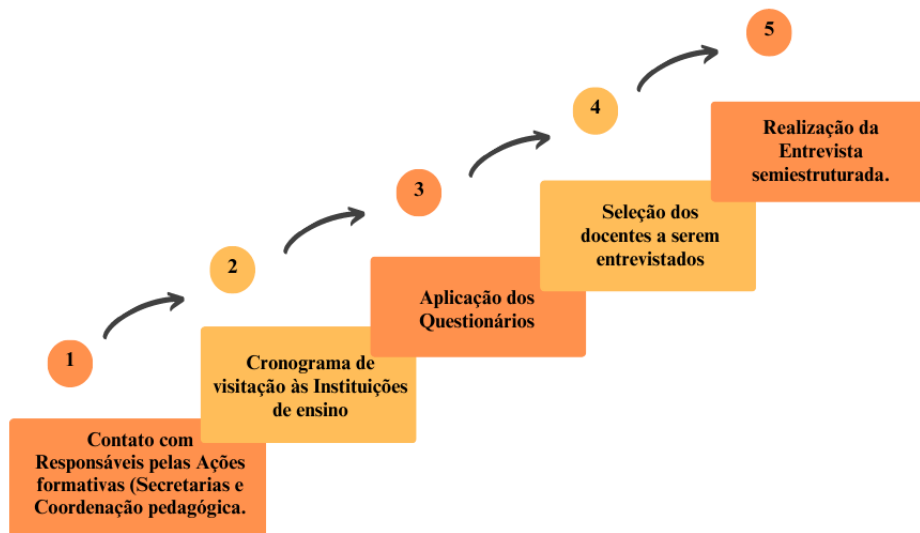
O questionário, segundo Sampiere, Collado e Lucio (2014), é um conjunto de perguntas a respeito de determinado tema que será mensurado, ele permite averiguar um número significativo de indivíduos frente a determinado fenômeno, possibilitando quantificar e produzir aferições.

Esse recurso é direcionado a um grupo de indivíduos que responderão a uma sequência de questões, as quais envolvem suas opiniões, crenças, percepções e representações sobre eles ou sobre o meio em que estão inseridos, permitindo ao pesquisador produzir dados que possibilitam análises comparativas.

Batista, Matos e Nascimento (2017) também afirmam que os questionários permitem uma sistematização dos resultados e maior facilidade de análise, tornando-o mais objetivo e preciso, com maior representatividade da amostra.

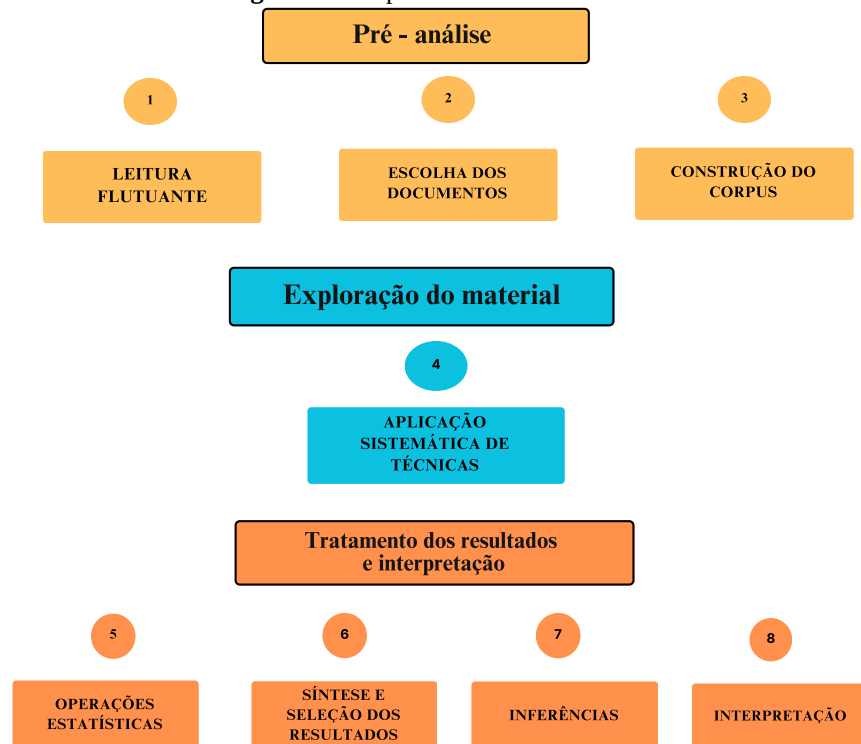
Já as entrevistas semiestruturadas nos permitem o contato com o investigado, porém deve apresentar questões claras e os entrevistados devem ser rigorosamente selecionados, pois esse tipo de instrumento possibilita um aporte de informações mais detalhadas e aprofundadas sobre a temática (Batista; Matos; Nascimento, 2017).

As etapas da pesquisa, como apresentado na figura 1, transcorreu sem necessidade de alterações no decorrer de sua implementação, possibilitando a pesquisadora uma sequência clara de ações a serem executadas.

Figura 1 – Etapas de Coleta de dados

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Após a coleta dos dados, a partir dos procedimentos acima mencionados, os mesmos foram triangulados para análise, que se deu pela Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016). Seguimos os procedimentos propostos pela autora, os quais são elencados em três etapas principais, apresentadas na figura 2.

Figura 2 – Etapas Análise de Conteúdo.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

As etapas observadas acima são consideradas polos cronológicos, no qual o Polo 1 denomina-se de **Pré-análise**, onde a Leitura flutuante, a Escolha dos documentos e a Construção do *corpus* possibilita ao pesquisador uma visão geral dos dados coletados e a possibilidade de verificação de quais serão os mais pertinentes à pesquisa.

No segundo polo, denominado de **Exploração do material** que consiste num processo de agrupamento desses dados a partir de inventários e de classificações, facilitando a organização desses dados e sua categorização. Esse processo de categorização torna dados, outrora brutos, em dados organizados, separados e agrupados tendo em vista suas similaridades.

No terceiro polo **Tratamento dos resultados e interpretação**, os dados são tratados e interpretados de maneira lógica, possibilitando a produção de conhecimentos que vão além do dito de forma explícita possibilitando sua contextualização.

Esse processo é crucial na organização, compreensão e análise do material da pesquisa de maneira coerente, a partir de rigores teóricos e metodológicos necessários à pesquisa científica. O passo a passo realizado no presente trabalho será detalhado na seção 6, na qual demarcaremos as atividades realizadas em cada polo proposto por Bardin.

3 **FORMAÇÃO DOCENTE: O DESENVOLVIMENTO DA PROFISSÃO COMO CAMPO DE ESTUDO**

Nas últimas décadas, diversos pesquisadores têm se debruçado sobre o estudo da formação de professores no Brasil e no mundo. Em decorrência de sua intrínseca relação com a qualidade de ensino, o assunto vem sendo foco de estudos e políticas públicas que visam seu aperfeiçoamento e compreensão.

Esse crescimento é importantíssimo para a delimitação do objeto de estudo do campo de investigação sobre formação de professores, além de aperfeiçoar os percursos tomados pela pesquisa no Brasil, possibilitando o avanço da temática e um maior aporte de investimentos para o assunto, tendo em vista, que quanto maior as evidências e fundamentação tem a temática, maior a visibilidade que esta apresenta.

O aumento no número de Programas de Pós-Graduação com foco em educação e linhas de pesquisa que visam o aprofundamento na investigação da formação docente tornaram significativamente maior o volume de publicações nessa temática. Em um levantamento realizado por Romanowski (2016), a autora relata que

[...] em 1987, somavam 11 trabalhos defendidos dos 108 em educação; em 2011 das 5.451 teses e dissertações defendidas em educação, 687, em torno de 12,6% do total da área, focalizam como assunto investigado a formação de professores [...] (Romanowski, 2016, p. 907).

Esse crescimento é indiscutível, contudo, as publicações têm mantido as lacunas primárias na área, pois, os trabalhos produzidos atualmente têm como principal objetivo ouvir o professor e conhecer os fazeres docentes, deixando de lado temas importantes na construção dessa profissão.

Consideramos indispensável avaliar o fazer docente e suas práticas, porém, a construção do ser professor vai além do “produto final” ou da execução da profissão. Estudar esses aspectos são pontos importantes, não únicos, no campo de formação docente. A prática é importantíssima, porém, não podemos esquecer os elementos que a embasam, não é possível deixar de lado a construção formativa do docente.

Gatti (2012) afirma que atualmente vivemos num campo que é marcado pela “praxiologia”, onde os estudos focam a prática pela prática, a ação pela ação. Mas, não oferece aporte teórico para embasá-las, não analisa seus preceitos e origens. A mesma autora declara que a pesquisa precisa “assegurar uma inter-relação entre a pesquisa formal e os procedimentos da investigação na e/ou com a ação, porém, criando teorizações e

fundamentando-as” (p. 25).

No mesmo viés, Salles (2004) infere que a prática da profissão docente deve ser analisada como um dos critérios em seu percurso formativo, mas não pode ser propagada como única verdade. Quando tomamos tal atitude, deixamos de lado o caráter complementar de cada passo no desenvolvimento da profissão. Não é viável que o campo da prática “acabe se tornando o único domínio da formação dos professores. Em outras palavras, é como se fosse possível substituímos simplesmente uma forma de racionalidade por outra; a racionalidade técnica pela racionalidade prática” (Salles, 2004, p. 4).

Tendo em vista essas brechas no construto do objeto de pesquisa, Zeichner (2009) elenca algumas demandas urgentes para fortalecimento e consolidação do nosso campo de estudos, por ser crucial que as pesquisas apresentem elementos que a validem e permitam sua confiabilidade, essencial no meio científico.

Para o autor, atualmente, grande parte das pesquisas que analisam a formação docente não apresentam congruência nos conceitos que a embasam, não há consenso terminológico entre os pesquisadores, ou seja, estes seguem definições próprias.

[...] os pesquisadores definem esses e outros termos diferentemente. Alguns estudos tentam estabelecer comparações entre categorias (por exemplo, certificação alternativa e certificação tradicional) sem definir claramente o que está sendo comparado. Todos os aspectos da formação docente, inclusive as abordagens de ensino, currículo e arranjos organizacionais, deveriam ser definidos claramente, consistentemente, e com suficiente especificidade para permitir a acumulação de conhecimento por meio de investigações sobre a natureza e o impacto de diferentes aspectos da formação docente. (Zeichner, 2009, p. 17)

Concomitantemente, Gatti (2012) afirma que a pesquisa científica tem como função clarificar significados, para que haja compreensão do campo de estudo, possibilitando o diálogo entre a comunidade acadêmica e a sociedade como um todo. Os conceitos e definições precisam ser claros e difundidos de maneira uníssona, quando isso não ocorre, gera-se dubiedade, trazendo confusão aos interlocutores, principalmente aqueles advindos de outras áreas do conhecimento, muitas vezes responsáveis pela elaboração e implementação de políticas públicas.

No Brasil, temos o hábito de usar em larga escala e com amplos significados a palavra educação. Não nos preocupamos, por exemplo, com distinguir educação em geral - fato social que permeia a sociedade como um todo e seus vários instituídos - de educação escolar – aquela que a escola provê. Na maior parte dos trabalhos publicados falamos desta última, porém sem qualificar isto,

criando um espaço um tanto vago de entendimento para diversos interlocutores. Não se trata de defender nominalismos mas, de cuidar da clareza e abrangência do que falamos (Gatti, 2012, p. 14-15).

Na citação acima, a autora nos chama atenção para questões culturais que são reproduzidas no campo científico, infelizmente, essas situações promovem a livre interpretação do trabalho, trazendo prejuízos as investigações do objeto em questão. Sabemos que as expressões são carregadas de significados e variam de acordo com a realidade cultural de cada interlocutor.

Por isso, é importante deixar claro que não pretendemos aqui impor conceitos e termos, mas reafirmamos que é imprescindível que superemos os conflitos causados por preferências terminológicas e trabalhemos com o objetivo de clarear determinados conceitos, a fim de fortalecermos de fato o campo de formação docente, mesmo diante das pluralidades e subjetividades que a área de educação carrega consigo.

Outro ponto que requer prudência é a imprecisão nas metodologias aplicadas aos estudos em formação docente. André (2010) relata a presença de incongruências nas metodologias de dissertações da temática e evidencia a necessidade de melhor delimitação dos objetos estudados, pois muitos trabalhos não apresentam o rigor metodológico necessário a uma pesquisa científica. Para Gatti (2012) aparentam ser

[...] monólogos ou são descritivos, com apelos emotivos, faltando interpretações coerentes, inferências cognitivas, que avancem compreensões. Esses estudos chamam por aspectos da pesquisa clínica, com suas qualidades e limites, por exemplo, demandam cuidados especiais com a questão da subjetividade e dos controles. (Gatti, p. 25, 2012)

Larocca e Tozetto (2016) também afirmam que precisamos ter cautela para não transformarmos o trabalho de pesquisa acadêmica em atividades de extensão ou até mesmo de prestação de serviços. A atividade de pesquisa visa produzir conhecimento, para que esse posteriormente possa ser aplicado, melhorando a realidade social.

Acreditamos que o objetivo da pesquisa científica é trazer luz a aspectos ainda não compreendidos pela sociedade, e precisa estar baseada em princípios lógicos, apresentar fundamentação sólida, metodologia definida e bem delimitada, além de uma interpretação clara, baseada em dados confiáveis, obtidos a partir de instrumentos de coleta válidos e bem elaborados, possibilitando o conhecimento integral do objeto estudado.

Sendo assim, nos fica claro que o aprofundamento nos estudos sobre formação docente é imprescindível para compreender como se dá a construção do ser docente.

Construção que é essencial nos dias em que vivemos, tendo em vista, as novas demandas que requerem novas ações e novas formas de exercer a docência.

Entretanto, para que esse exercício seja eficaz é necessário que o caminho da formação seja compreendido em sua totalidade. Para Marcelo (1999), a formação docente é um fenômeno complexo e extremamente diverso, pois como já vimos, os consensos são escassos entre seus pesquisadores, e não há unanimidade em relação às teorias que a embasam, além de suas dimensões conceituais.

Marcelo (1999), porém, nos apresenta as seguintes características, quando menciona a formação e seus princípios básicos

Em primeiro lugar, a formação, como realidade conceitual, não se identifica, nem se dilui em outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, treino, etc. Em segundo lugar, o conceito de formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano em organizações (escolas), com outras pessoas (alunos) para conseguir que essas pessoas aprendam algo (se eduquem). (Floden; Buchmann, 1990, apud Marcelo, 1999, p. 5).

Por isso, no presente trabalho nos apoiaremos na ideia proposta por Marcelo (1999), quando afirma que formação docente é

a área de conhecimentos, investigação e propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe em experiências de aprendizado, através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos (Marcelo, 1999, p. 26).

Para o mesmo autor a formação pode ser considerada um processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa, que proporciona aos sujeitos maturação interna, possibilidades de aprendizagens e experiências, por isso, podemos considerar que toda trajetória da formação docente é essencial na construção de uma educação básica de qualidade e cada etapa deve ser analisada e avaliada, tendo em vista a importância do docente em nossa sociedade.

A educação escolar tem como fundamento basilar a relação entre o ensino e a aprendizagem, vivenciada pelos docentes e seus alunos. Para que essa relação seja efetiva o professor necessita traçar um caminho formativo que o auxiliará no executar de sua profissão, dando a ele base teórica e de ações práticas para lidar com a realidade em sala de aula.

O processo de formação docente é laborioso, e se inicia no momento em que o

indivíduo ingressa na formação inicial. Este chega cercado de conhecimentos prévios que caminharão com ele ou serão alterados durante sua formação, é um período crucial no processo de construção da personalidade do profissional.

Essa etapa tem por objetivo fornecer um arcabouço de informações teórico/práticas, para que ele consiga, no exercer de sua profissão, obter êxito, promovendo um diálogo e a sistematização de ideias, de maneira a superar o entendimento “ingênuo da docência que concebe o magistério como dom, vocação inatista, ato espontâneo [...]” (Anselmo; Souza, 2021, p. 2).

Acreditamos que a docência não é uma característica que acompanha o indivíduo desde seu nascimento, como qualquer outra profissão é aprendida e aperfeiçoada ao longo dos anos. Formar um professor é dar ao futuro profissional mecanismos de apropriação da ciência necessária para sua atuação no ensino escolarizado.

Por muitos anos no Brasil, os professores aprendiam a lecionar dentro das escolas junto a mestres mais experientes, vivenciando *in loco* seu ambiente de trabalho durante a instrução, lidando diretamente com a realidade escolar. Entretanto, não se formava professor, tornava-se professor, não havia exigência de conhecimento sobre didática, pedagógico ou até mesmo científico, era necessário ao candidato apenas ler, escrever e ter bons antecedentes morais (Nóvoa, 2022; Sampaio, 2020).

A partir do ato adicional de 1934 as províncias tornaram-se responsáveis por formar o professorado, que instituíram as Escolas Normais para tal função. Porém, em 1996 pela Lei 9.394/96 – LDB, essa função foi repassada às Instituições de Ensino Superior - IES. Onde,

Art. 62 –A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. Art. 63 –Os Institutos Superiores de Educação manterão: I -Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental; II - Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação Superior que queiram se dedicar à educação básica; III -Programas de educação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis (Lei de diretrizes e bases, 1996, p. 43).

A partir de então, a formação docente tem como base legal a LDB (1996), o PNE (2004-2014), a Resolução CNE/CP n. 1, de 27/10 de 2020 e as recentes discussões sobre o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PNAIC - 2018), em

que a formação inicial docente se dá pelos cursos de Pedagogia e Licenciaturas plenas, com duração de 4 anos, integrando os conhecimentos teóricos e práticos.

Esses cursos precisam estar embasados cientificamente e socialmente, de modo a garantir que os futuros profissionais estejam recebendo informações de qualidade, pautadas em dados científicos.

Art. 5º A formação dos professores e demais profissionais da Educação, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, tem como fundamentos: I - a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II - a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas; e III - o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação. Parágrafo único. A inclusão, na formação docente, dos conhecimentos produzidos pelas ciências para a Educação, contribui para a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem, devendo-se adotar as estratégias e os recursos pedagógicos, neles alicerçados, que favoreçam o desenvolvimento dos saberes e eliminem as barreiras de acesso ao conhecimento (Resolução CNE/CP n. 2, de 20/12 de 2019).

Como observado, as instituições de ensino superior são responsáveis por promover aos seus discentes uma constante relação entre a teoria e a prática, André (2010) afirma que a aproximação entre a prática pedagógica e a teoria é uma forma de fornecer aos futuros docentes uma aproximação do dia a dia escolar.

No mesmo viés, Imbernón (2004) assegura que os cursos de formação inicial precisam fornecer aos alunos competências para que esses possam “assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários” (p. 60).

Pela exigência do cumprimento da lei, a diplomação tornou-se necessária aos professores de educação básica. Porém, é importante ressaltar que o ser docente vai além de ter conhecimentos de conteúdos específicos, é necessário ao docente didática, facilitação da aprendizagem, compreensão de questões socioculturais, entre outros.

Entretanto, nos últimos anos, após o parecer do Conselho Nacional da Educação – CNE, que teve por objetivo revisar as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN para educação básica em 2018, a discussão sobre a relação entre a teoria e a prática tomou novas proporções.

O texto recomenda que a formação inicial e continuada dos docentes brasileiros deve estar baseada na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, não levando em

consideração todas as variáveis existentes na realidade do nosso país e a necessidade de um arcabouço maior de conhecimentos necessários à docência (ANFOPE, 2019).

Além disso, percebe-se no texto da lei, um direcionamento de hiper valorização da prática para os currículos de formação inicial. O qual deixa claro que “o currículo deve ser focado na prática” (DCN, 2018, p. 29). Esse tipo de recomendação estimula ainda mais a dicotomia já existente no campo de formação docente, que põe a teoria e a prática em polos opostos, fomentando a dissociação entre elas. É necessário compreendermos que a

prática e teoria são atividades de natureza diferentes que na docência acontecem numa relação dialética, isto é, as ações de ensinar não estão isentas do pensamento teórico e é ele que demarca a intencionalidade da atividade prática (ANFOPE, 2019, p. 14).

Percebe-se que o processo formativo de um docente é árduo, pois nele, nos formamos para formar pessoas, vai além da simples transmissão de conhecimentos teóricos, é uma trajetória essencial e impacta diretamente na promoção da equidade e qualidade educacional.

Para Marcelo (2009), é necessário destacar

[...] a necessidade de que os professores possuam um conhecimento pedagógico geral, relacionado com o ensino, com os seus princípios gerais, com a aprendizagem e com os alunos, assim como com o tempo acadêmico de aprendizagem, o tempo de espera, o ensino em pequenos grupos, a gestão da turma, etc. Inclui, também, o conhecimento sobre técnicas didáticas, estruturas das turmas, planificação do ensino, teorias do desenvolvimento humano, processos de planificação curricular, avaliação, cultura social e influências do contexto no ensino, história e filosofia da educação, aspectos legais da educação, etc. Para além de conhecimento pedagógico, os professores têm que possuir conhecimento sobre as matérias que ensinam. Conhecer e controlar com fluidez a disciplina que ensinamos, é algo incontornável no ofício docente. (Marcelo, 2009, p. 19)

Por isso, compreender que existe uma diferença entre ensinar e ser docente é determinante em nossos dias, pois, o ensino pode ocorrer em qualquer lugar por intermédio de qualquer indivíduo, mas a docência implica em se relacionar com as instituições de ensino, com os pares e com seus alunos, tendo como objetivo central a aprendizagem. Ou seja, por si só, a formação inicial não garante que o profissional seja qualificado a ensinar.

Para Gatti (2019), a formação docente precisa ser condizente com o papel que a educação tem na sociedade atual, onde seus profissionais precisam ter “a capacidade de

compreender e construir soluções diante de situações de dificuldades do aprender, de relacionar-se, de inércia, de desinteresses, de conflitos, de contraposições” (p. 37). Por isso, acreditamos que a profissão docente está em constante desenvolvimento e que o profissional, em sua trajetória, passa por diferentes fases e cada uma lhe confere novos desafios e aprendizados.

A literatura nos apresenta quatro fases na jornada profissional de um professor, sendo elas: fase de Pré-treino, onde as experiências vividas, geralmente como discente são carregadas inconscientemente pelo professor; a Fase de Formação Inicial, onde o professor adquire, em uma instituição de ensino, os conhecimentos de conteúdo e pedagógicos para as práticas de ensino; a Fase de Iniciação, que é marcada pelos primeiros anos de atuação profissional, quando a realidade é vivenciada e o professor estabelece “estratégias de sobrevivência”; e a Fase de Formação Permanente, esta se dá até o último dia do docente em sala de aula e inclui todos os ambientes e instituições que promovam “desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento do ensino” (Marcelo, 1999, p. 26).

Acreditamos que reconhecer essas etapas nos possibilita, como docentes, compreender nosso percurso e momentos dentro da docência, a percepção de que essa trajetória não é isolada, mas compartilhada por cada indivíduo que se propõe a lecionar na educação básica, é crucial para o desenvolvimento da profissão e de seus partícipes.

Figura 3 – Percurso formativo na profissão docente.



Fonte: Elaborado pela autora com base nas Fases de Formação docente de Marcelo (1999), 2024.

Ao observarmos a figura 3 percebemos que a formação docente é ininterrupta, e ocorre durante toda jornada do profissional. Nela a formação inicial é um momento crucial de aprendizado e construção de saberes, é decisiva na socialização profissional, mas nunca oferecerá “produtos acabados”, ela viabiliza o início da carreira. Por essa

razão, um docente não deve prosseguir sua jornada com base apenas nessa formação, pois, o aprendizado da docência segue um longo caminho de educação continuada.

Chamamos de formação continuada todo processo que produza no professor reflexões e modificações na sua prática, visando seu melhor desempenho e qualificação. Para Paula (2009)

Pode-se dizer que a formação continuada corresponde a uma fase de formação permanente, incluindo **todas as atividades planejadas pelas instituições e, até mesmo, pelos próprios profissionais**, de modo a permitir o desenvolvimento pessoal e o aperfeiçoamento da sua profissão. A formação tem como objetivo levar o profissional a sanar dificuldades e deficiências diagnosticadas na sua prática social ou o aperfeiçoamento e o enriquecimento da competência profissional (Paula, 2009, p. 67 – grifo nosso).

Quando a autora cita “as atividades planejadas pelas instituições”, traz à tona a importância das instituições escolares como o melhor ambiente formativo aos docentes que nela atuam, além de chamar atenção à responsabilidade da coordenação pedagógica em trazer a formação contínua, de acordo com as necessidades e demandas da instituição. Essas ações formativas podem ser desde palestras, reuniões pedagógicas, até o fomento de discussões orientadas em momentos curtos.

Entretanto, a autoformação, que se caracterizam por serem formações realizadas pelo docente por iniciativa própria, visando seu crescimento individual e profissional. Essas também apresentam papel importante no desenvolvimento desses professores, pois a partir de experiências e defasagens pessoais o mesmo busca ações formativas que lhe proporcionem o suporte teórico e metodológico necessário à sua atuação.

Esse aperfeiçoamento (institucional e autônomo) contínuo é essencial frente às demandas que constantemente são vivenciadas pelos docentes. É através da formação continuada que o professor estuda, produz reflexões da sua prática, planeja e realiza ações que contribuem efetivamente no seu exercício docente, incidindo, portanto, sobre a realidade da escola onde atua.

Nóvoa (2022) afirma que essa formação

[...] deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos. [...] deve alicerçar-se numa “reflexão na prática e sobre a prática”, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores (Nóvoa, 2002, p. 30).

Acreditamos que é durante a formação continuada que o professor se instrumentaliza, de acordo com as necessidades de sua vivência, para que a execução da sua atividade seja eficaz em sua totalidade, pois este deve se apropriar de conhecimento atualizado, refletindo sua prática, trazendo a ela novos significados, que são cruciais nos processos de ensino e aprendizagem.

A profissão docente requer reflexão diariamente, pois a sala de aula nos apresenta novas dificuldades e demandas que por vezes não foram vivenciadas em nossos processos formativos. Conceber uma docência que não nos faz pensar, compreender e modificar nossas ações é estagnar em nosso processo de desenvolvimento profissional.

Esse processo de aperfeiçoamento e reflexão da prática é importantíssimo, pois ele prepara os docentes, visto que “os desafios do mundo contemporâneo implicam o conhecimento teórico-prático de uma sociedade em que a sala de aula se projeta para além das quatro paredes” (Cury, 2009, p. 301)

Frente a tantas mudanças da sociedade atual, a inovação passou a ser vista como uma exigência à profissão docente, essa requer constante diligência, caso contrário, os principais afetados serão os discentes que aprenderão com professores desatualizados. Entretanto, muitas ações de formação continuada são construídas em desacordo com as demandas do professorado ou apenas utilizadas como mecanismo de obtenção de títulos.

Situações como essas são evidenciadas em cursos e programas que se intitulam de formação continuada para professores. Estes, muitas vezes, têm como intuito único o reconhecimento financeiro na profissão, cursos e palestras oferecidos de maneira descontínua, sem relação com cotidiano real e suas demandas pedagógicas. Além dos treinamentos em programas que tomam como base apostilas ou práticas sem embasamento teórico aprofundado. Esse conjunto de ações tem dado aos docentes uma ideia errônea de formação.

Infelizmente, os conhecimentos adquiridos nessas modalidades, acabam escanteados por não contribuírem no desenvolvimento pessoal, nem mesmo promover modificações e melhorias na prática do professor. Por serem programas que se utilizam de uma visão exclusivamente mercadológica de oferta e procura, relação essa que define as temáticas, carga horária e relação com os saberes já estabelecidos pelo docente, não havendo contribuição ou real preocupação com o processo formativo e o desenvolvimento do profissional.

Acreditamos que a formação continuada vai além de programas e cursos pré-estabelecidos, ela é encontrada nas salas dos professores em conversa com os pares, em

palestras, treinamentos, trabalhos colaborativos, pós-graduação *Strictu e Lato Senso*, entre outros ambientes de troca, onde o docente aprende e desenvolve novas competências.

Nesse contexto, é importante ressaltar um movimento que ganhou força durante a pandemia do COVID-19. Devido à imposição do isolamento físico social, o uso das tecnologias digitais tornou-se um mecanismo para amenizar os efeitos desse afastamento, onde os docentes precisaram suprir suas lacunas formativas ou até mesmo se depararam com novas e intensas demandas de conhecimento, tudo isso num período em que não havia instituições de ensino abertas. Mas, com a promoção de diversos cursos, inclusive nas diversas instituições, empresas e corporações ofertados no Ensino Remoto Emergencial ²(ERE).

Por isso, seria incoerente falarmos de formação de professores sem mencionarmos as tecnologias digitais como um de seus maiores suportes, onde aulas *online*, vídeos rápidos de orientação, grupos de compartilhamento de mensagens, ganharam força e se consolidaram como mecanismos de construção de saberes docentes, para profissionais que se viram numa necessidade urgente de suprirem as novas exigências do mercado.

Flôres, Lima e Coutinho (2021) afirmaram que,

[...] em meio à inesperada situação de pandemia da COVID-19, os cursos de capacitação à distância representam um importante suporte formativo aos profissionais da educação. Nesse contexto, a utilização de plataformas digitais de interação, caracteriza-se como uma necessidade imediata para viabilizar o desenvolvimento remoto dos cursos. Ainda que se considere todos os dilemas envolvidos nesse momento atípico e desolador, encontra-se nessas possibilidades formativas uma capacidade integradora, capaz de unir professores inseridos em diversas e distintas realidades escolares (Flôres; Lima; Coutinho, 2021, p. 3).

Acreditamos que a realidade do professorado após a pandemia não será mais a mesma, pois já vivíamos em uma inerente necessidade de modificação na estrutura da educação básica brasileira. Para Nóvoa (2022), a educação brasileira possui uma alma velha em um mundo novo e a pandemia só deixou mais nítido o que era inegável. À vista disso, a formação dos docentes precisa condizer com essa nova realidade, que só se intensificará com a chegada das novas gerações, cada vez mais conectadas.

O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O

² Recurso utilizado pelas instituições de ensino para manutenção das aulas durante a pandemia do COVID-19. As aulas eram transmitidas virtualmente aos discentes.

ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Por isso a educação formal é cada vez mais *blended*, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais. O professor precisa seguir comunicando-se face a face com os alunos, mas também digitalmente, com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um (Moran, 2015, p. 16).

Não será mais possível falar sobre educação sem falarmos das tecnologias e da “virtualidade”, a cultura digital alterou irrevogavelmente a forma de vermos o mundo. Ensinaamos a crianças e adolescentes nascidos e submersos na Era da informação, portanto é necessário que alteremos as práticas advindas dos séculos passados que não condizem com a atual realidade de nossos aprendentes.

Para Nóvoa (2022) é necessário que enfrentemos essa realidade com lucidez e coragem, pois nossos alunos têm apresentado maneiras únicas de aprender e relacionar-se. Nossas crianças e adolescentes não pensam, não conhecem e não sintetizam como nós, por isso, é um erro mantermos a formação de professores distante dessa nova realidade.

Nesse sentido, precisamos compreender que a contínua formação não deve ser considerada sinônimo de incapacidade docente, visto que esse tem a necessidade de aperfeiçoar-se, ela deve ser compreendida como um fator que estrutura sua carreira, possibilitando ao profissional uma série de vivências que tem por objetivo dar-lhe qualificação, visando melhoria em seu desempenho, tendo em vista, as necessidades das novas gerações e o manejo das novas diligências, que exigem preparo do professor.

Rosa e Schnetzler (2003) afirmam que o professor precisa ser pesquisador de sua própria prática, saindo da visão simplista de que basta saber o conteúdo e técnicas pedagógicas para atuarem de maneira excelente. Para tal fim, é necessário o constante aprimoramento profissional e reflexões críticas sobre o executar de sua função, pois para que haja uma melhoria do ensino é necessário a ação efetiva do professor.

Para nós, é evidente que o exercício da docência é precedido por estudos e modificações, e tem se encaminhado para um novo nível, em que o professor não é mais o centro dos processos de ensino e de aprendizagem, e sim um facilitador de conhecimentos, mediador dos processos que constituem a cidadania de seus alunos e da superação de dificuldades e desigualdades de aprendizagem.

Entretanto, ainda há uma resistência que impossibilita levarmos a educação a outro nível, pois muitos profissionais não levam em consideração suas necessidades formativas e de modificação em sua prática, mantendo-a ineficiente durante toda sua

carreira. E para que haja uma mudança na postura desses professores, é preciso que a formação continuada, de forma gradativa, impulse a alteração da conduta dos docentes que baseiam suas didáticas exclusivamente na transmissão de conteúdo, principalmente por meio da oralidade, auxiliando-os a serem orientadores e mediadores de conhecimentos.

Os professores, na sociedade do conhecimento em que nos situamos, não podem ser concebidos como técnicos que executam com mestria as aprendizagens feitas no quadro de uma formação de técnicos, como repetidamente parece ser a perspectiva mais institucional. Os professores são aprendizes profissionais complexos e a sua formação não pode ser entendida como um processo linear programável a partir do inventário das suas falhas, dificuldades, lacunas ou mesmo dos seus interesses e desejos. É preciso reconhecer que cada professor age em contextos muito específicos que lhe exigem permanentemente observação e análise atentas do real onde atua, mais do que aplicação de métodos e técnicas, por inovadores que sejam. (Alves et al., 2019, p. 86)

Para isso, é imprescindível que os professores compreendam a urgente necessidade de permanecerem em contínua formação. Formação esta que deve ser capaz de proporcionar uma visão que ultrapasse a linear e fragmentada, em que os sujeitos são meros executores de decisões alheias, esta deve possibilitar que

“[...] os profissionais sejam capazes de participar, refletir e propor melhorias para a sua própria formação e, assim, promover a formação dos educandos, prestigiando o ser ontológico e a valorização da subjetividade” (Pinho; Ribeiro, 2020, p. 2).

Essa continuidade formativa possibilita aos docentes uma base teórica e uma visão ampliada das ações a serem tomadas em seu dia a dia dentro do ambiente escolar, pois diuturnamente somos tomados por novas demandas, que por vezes não fomos preparados para solucioná-las e não sabemos como agir diante delas. Nesse sentido, a constante formação e reflexão possibilita ao docente uma percepção apurada e assertiva nas tomadas de decisões.

Este lecionar continuamente nos permite compreender que o processo de desenvolvimento dentro da profissão não ocorre de maneira solitária, pois o ambiente que cerca o docente contribui imensamente para que este busque sua expansão formativa. À vista disso, as instituições de ensino têm papel decisivo, pois é a partir da realidade delas que o professorado vivencia a prática docente e nelas o desenvolvimento desses profissionais é evidenciado.

Este desenvolvimento não ocorre no vazio, mas está intrinsecamente ligado ao

aperfeiçoamento da instituição escolar, o autor relata que os dois são “duas faces da mesma moeda, de tal forma é difícil pensar numa sem a outra” (Marcelo, 1999, p. 139). Podemos dizer que quanto mais próxima da realidade presenciada na instituição em que o professor leciona, mais eficiente será a formação, esta deve ser pensada nas experiências do presente, do passado e os conhecimentos construídos no contexto da vida pessoal e familiar dos professores, assim como na sua trajetória escolar. Esses fatores são fundamentais no desenvolvimento profissional desses indivíduos.

É importante que as instituições compreendam que a formação continuada do professor é uma responsabilidade conjunta e estruturada por todos os agentes que nela atuam. As escolas são o principal ambiente de trabalho dos docentes, é na sala de aula que estes exercem sua profissão, é a partir dessa realidade que as demandas surgem, é nesse ambiente que eles aprendem e reaprendem, e onde o aprendizado é facilitado e estruturado.

A formação continuada dos professores é uma responsabilidade que as escolas precisam enfrentar, pois é uma prática crucial no desenvolvimento profissional docente. Assegurada também pela legislação na Resolução CNE/CP n. 1, de 27/10 de 2020, a qual reconhece as instituições de ensino de educação básica como “contexto preferencial para a formação de docentes, da sua prática e da sua pesquisa” (p. 20).

Como relatado anteriormente, o mundo em que vivemos, diuturnamente gera cada vez mais tecnologias, inovação científica e informação, numa era em que a internet está em praticamente todos os lares e que os alunos são constantemente a ela expostos. Como docentes e instituições formadoras, é urgente que não estejamos de fora dessa realidade. O papel do professor é decisivo nesse e nos tempos que virão, mas para isso, é necessário que haja uma reconfiguração de determinadas práticas pedagógicas, sendo a formação contínua determinante nesse movimento.

Nóvoa (2022) afirma que uma “metamorfose” nas instituições escolares é urgente e crucial na sobrevivência desta, o modelo escolar vigente não tem sido eficiente para proporcionar uma educação escolar de qualidade. Essa “metamorfose” deve perpassar, as instituições de ensino, o Estado e as famílias, além desses, a formação docente, esta deve ter suas práticas embasadas e fundamentadas em teorias e métodos eficazes para que o processo de ensino e aprendizagem seja exitoso, porém isso só é possível quando profissional se permite aprofundar-se em estudos durante seu exercício profissional.

Entendemos que a educação escolar tem resultados que impactam a coletividade, consequentemente as mudanças necessárias a ela devem ser realizadas coletivamente.

Não há **um** vilão ou **um** herói, toda sociedade deve tomar sua parcela de responsabilidade nessa longa caminhada de transformações.

4 TEORIAS DA APRENDIZAGEM: CONCEITOS E CONTEXTOS

Uma das principais características dos seres humanos é a nossa capacidade de aprender e repassar esses conhecimentos de geração em geração, durante todo desenvolvimento da espécie. Por muitos anos, o conceito de desenvolvimento se viu incorporado ao de aprendizagem, por estarem indiscutivelmente atrelados ao construto humano. Porém, mesmo interdependentes apresentam conceitos diferenciados.

Quando tratamos de desenvolvimento, remetemos à estrutura, pois ele é um processo espontâneo, ligado ao crescimento do corpo, sistema nervoso e funções mentais, que ocorrem durante toda vida do ser humano, principalmente durante a infância. Cada indivíduo é único e essas especificidades o seguem por toda vida, por isso, o estudo do desenvolvimento humano é multifacetado e tem foco nos processos sistemáticos de mudança e estabilidade desses seres.

O desenvolvimento humano é analisado por domínios, esses subdivididos em: desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial. Onde o primeiro diz respeito ao desenvolvimento das estruturas do corpo e do cérebro, o segundo refere-se às habilidades mentais, como aprendizagem, memória e pensamento, e o terceiro as emoções, relações sociais e personalidade do indivíduo (Papalia, 2021).

Todos estão intrinsecamente correlacionados, se entrelaçam no processo de estabilidade e manutenção da vida do indivíduo, tornando evidente que o desenvolvimento sadio e completo é imprescindível para que a aprendizagem ocorra, pois propicia ao indivíduo as capacidades que facilitam a apropriação do conhecimento que lhe será repassado através do ensino (Linhares; Martins, 2015).

Assim sendo, discutiremos no presente trabalho acerca da aprendizagem escolar, processo envolto de questionamentos que suscita inúmeros debates e se constitui, segundo a LDB (1996), como uma das principais responsabilidades do docente em sala de aula. O conceito de aprendizagem que utilizaremos é o postulado por Lefrançois (2008), o autor afirma que “a aprendizagem é definida como toda mudança relativamente permanente no potencial de comportamento, que resulta da experiência e se manifesta no organismo humano” (2008, p. 6).

A aprendizagem pode se dar de diferentes formas, variando de indivíduo para indivíduo, dependendo de suas características singulares, capacidades, experiências vividas desde o nascimento e seus interesses. Podemos inferir que para haver aprendizagem é necessário que o indivíduo apresente modificações em seu

comportamento e exerça o potencial de realizar algo com o conhecimento adquirido, mesmo que esse mantenha-se oculto por determinado tempo (Zabala, 2010).

Para que a aprendizagem escolar ocorra, o ensino é crucial, pois este se caracteriza como uma atividade intencional, ou seja, o ensino é realizado visando que o aprendiz se aproprie dos conhecimentos e os aprenda, por isso, dizemos que a aprendizagem e o ensino são atividades interdependentes. Para Zabala (2010), compreender como se dá a aprendizagem é crucial para

[...] identificar o desafio de que necessitam, saber que ajuda requerem e estabelecer a avaliação apropriada para cada um deles afim de que se sintam estimulados a se esforçar em seu trabalho. Mas o fato de que custe, não deve nos impedir de buscar meios e formas de intervenção que, cada vez mais, nos permitam dar resposta adequada as necessidades pessoais de todos e cada um de nossos alunos. (Zabala, 2010, p. 36)

Zabala (2010), nos convida de maneira sutil a uma reflexão no exercer de nossa função, pois o mesmo afirma que independente dos custos ou ações que se façam necessárias, devemos como docentes estimular, auxiliar e avaliar de maneira coerente nossos alunos. Ele nos demonstra de forma clara o que seria a mediação da aprendizagem.

Por ser crucial nesse processo de mediação, acreditamos que o docente precisa conhecer como seus discentes aprendem, pois só assim conseguirá trabalhar o ensino e a aprendizagem de maneira coerente e efetiva, atuando como facilitador do conhecimento, independente das dificuldades e demandas que seus aprendizes apresentem no decorrer do processo de ensino.

Darling-Hammond e Bransford (2019) afirmam que o conhecimento sobre as aprendizagens e ensino pelos educadores são importantes para o fortalecimento da profissão docente e deve ser disponibilizada durante a formação profissional para que esta seja sólida e siga uma base que deve ser conhecida por todos da profissão, esta base fundamental deve ser baseada em evidências visando as demandas inerentes a prática do docente.

É para suprir essas demandas que passamos por todo processo formativo, desde nossa formação inicial à continuada, tendo em vista que o professor atua como um dos elementos centrais do ensino-aprendizagem, unido ao aluno e a situação de aprendizagem.

Nas diversas frentes de trabalho do docente, dentre elas, o planejamento, a

organização dos meios que serão utilizados e possibilitarão a mediação do conhecimento, a proposição e estímulo de valores e habilidades, além da contínua avaliação de seu trabalho. Todas essas etapas são construídas com um único propósito e preocupação, a aprendizagem, onde o processo de ensino sempre estará ligado à concepção desta.

O docente utilizará a maneira que seus discentes aprendem como base em sua prática, este sempre deverá ser seu norte. Entretanto, é necessário ter o conhecimento de como ocorrem as diversas formas de aprendizagem, além das condições que as favorece, tornando-o apto a facilitar esse processo.

O processo de aprendizagem é explicado pelas teorias da aprendizagem, compreendê-las permite ao docente analisar suas alternativas e aplicar a mais viável, dependendo da situação e demanda. Para Moreira (2011), essas teorias são

“construções humanas que representam nossos melhores esforços, numa dada época, para interpretar, de maneira sistemática, a área de conhecimento que chamamos de aprendizagem” (p. 20).

Não existe uma teoria que seja aplicável em todas as situações, podendo explicar a aprendizagem em sua totalidade, pois nenhuma delas é infalível. Porém para Zabala (2010) “[...] não é possível ensinar nada sem partir de uma ideia de como as aprendizagens se produzem.” (Zabala, 2010, p. 33).

As teorias da aprendizagem evoluíram com o passar dos anos e tornaram-se cada vez mais complexas em decorrência das novas maneiras de aprender desenvolvidas pelo ser humano, provocadas principalmente pelos avanços científicos e tecnológicos. Essas teorias se modificaram e aperfeiçoaram-se, a partir das necessidades encontradas no mundo atual, pois novas demandas exigem novas maneiras de aprender.

O conhecimento acerca das aprendizagens possibilita ao professor analisar as alternativas que lhe são possíveis nas proposições de ações em sala de aula, além de auxiliar na identificação e compreensão das múltiplas formas de aprender. Por isso, as teorias da aprendizagem devem atuar como fundamentos do ensino, tendo em vista que as conhecer não significa que a aprendizagem ocorrerá de forma eficiente, mas dá suporte ao professor para que este compreenda e melhor aplique os conhecimentos em sala de aula.

[...] as teorias de aprendizagem são importantes, dentre outros aspectos, porque possibilitam aos professores adquirirem conhecimentos, atitudes, crenças,

habilidades, fundamentais para atingir os objetivos de ensino; são elas que norteiam as práticas didáticas dos professores. Sem fundamentação teórica de aprendizagem, entendemos que as práticas de um professor tendem a tornar-se um tanto intuitivas, beirando a tentativa e erro (Oliveira; Araujo; Veit, 2017, p. 15).

A inferência sobre como ensinar e o aperfeiçoamento da visão de ensino são algumas das capacidades possibilitadas pela compreensão dessas teorias, tendo em vista que elas são baseadas em generalizações dos princípios da aprendizagem, podendo ser analisadas a partir de diferentes vertentes, classificadas em três principais, a Comportamentalista (Behaviorista), a Cognitivista e a Humanista.

Cada uma das vertentes apresenta fatores e influências distintas, sendo muitas vezes difícil um consenso entre elas. Porém para Zabala (2010) essa ausência não pode ofuscar os princípios que nelas convergem,

[...] que as aprendizagens dependem das características singulares de cada um dos aprendizes; correspondem, em grande parte, as experiências que cada um viveu desde o nascimento; a forma como aprende e o ritmo da aprendizagem variam segundo as capacidades, motivações e interesses de cada um dos meninos e meninas; enfim, a maneira e a forma como se produzem as aprendizagens são o resultado de processos que sempre são singulares e pessoais. (Zabala, 2010, p. 34)

Tendo isso em vista, acreditamos que é crucial que nos apropriemos das concepções teóricas e que façamos uso delas nos momentos oportunos. Porém, para que tenhamos essa possibilidade é necessário conhecimento e compressão do que cada vertente disserta, possibilitando a aplicação efetiva de seus direcionamentos.

Por isso, traremos aqui algumas ideias apresentadas pelos principais teóricos da aprendizagem dentro de suas respectivas vertentes. Convém ressaltar, que nos apropriaremos da abordagem proposta por Moreira (1999, 2016, 2022) e Ostermann (2011) como referências teóricas na delimitação e definições conceituais propostas pelos teóricos que aqui serão apresentados.

Iniciaremos pela vertente Comportamentalista, também conhecida como *Behaviorista*, fundada por John B. Watson, que utilizou o termo *Behaviorismo* com o objetivo de enfatizar os aspectos observáveis do comportamento humano.

É notório que existem inúmeros autores que dissertaram sobre a aprendizagem humana a partir do viés comportamentalista. Porém, nesse trabalho focaremos apenas nas ideias propostas por quatro teóricos, John B. Watson, Edwin Guthrie, Edward Thorndike e Burrhus Frederic Skinner. A escolha se baseou na importância e influência

de suas proposições, que ainda permeiam nossas vivências mesmo depois de tantos anos.

Ostermann (2011) subdivide o Comportamentalismo em duas perspectivas, a metodológica proposta por John Watson e a radical de Burrhus Frederic Skinner. É importante salientar que a perspectiva metodológica de Watson foi influenciada diretamente pelo trabalho com cães de Ivan Pavlov, publicado em 1903, intitulado “O fenômeno do reflexo condicionado”. Nele o autor assegurava que os reflexos poderiam ser adquiridos pela experiência, nomeando-o de processo de condicionamento. Para Pavlov esse processo de condicionamento teria papel fundamental no comportamento humano, sendo assim, influiria diretamente na educação.

O comportamentalismo de Watson tem caráter empirista, para ele, o indivíduo aprende tudo a partir do ambiente a sua volta, ou seja, estaria à mercê do seu meio, nasceria vazio de qualquer informação, não possuindo nenhuma herança biológica, podendo ser considerado uma tábula rasa, diferentemente das ideias inatistas, nas quais o ser humano é um agente estático que apresentaria todas as características e condutas definidas ao nascimento.

Para Watson só era considerado objeto de estudo o que pudesse ser observado consensualmente, o que excluiria os processos mentais, que não são observáveis ou mensuráveis. Moreira (1999) relata que o comportamentalismo de Watson

[...] supõe que o comportamento inclui respostas que podem ser observadas e relacionadas com eventos que as precedem (estímulos) e as sucedem (consequências). O objetivo maior do *Behaviorista* é chegar as leis que relacionam estímulos, respostas e consequências (boas, más ou neutras). (Moreira, 1999, p. 21)

Da mesma forma, ocorreria na escolarização do indivíduo, onde a aprendizagem seria baseada em um condicionamento clássico, nela a proximidade temporal de dois eventos sozinha, sem reforço nenhum, seria suficiente para produzir aprendizado. Podendo ser explicada a partir de dois princípios: o princípio da frequência e o da recentidade.

Onde o primeiro se refere a quanto mais frequente associarmos uma resposta a um estímulo, esse ocorrerá novamente quando necessário. A partir deste, caberia ao docente promover “o *maior número de vezes possível* a associação de uma resposta desejada a um estímulo para que o aprendiz adquira o conhecimento” (Ostermann, 2011, p. 19, grifo do autor).

No princípio da recentidade, o teórico afirmava que quanto mais recentemente

associamos uma resposta ao estímulo, possivelmente o associaremos novamente. Ou seja, o docente deveria “proporcionar ao estudante o vínculo *mais rápido possível* entre a resposta que ele quer que o aluno aprenda e o estímulo a ela relacionado” (Ostermann, 2011, p.19, grifo do autor).

É possível observar, nessa perspectiva, que a repetição e a rapidez com que os estímulos seriam fornecidos aos discentes são fatores determinantes para a compreensão dos conhecimentos repassados. Vale ressaltar que essa lógica é seguida até hoje por docentes de matemática, física e química, que se utilizam das listas de exercícios para promover a repetição em resoluções de problemas que envolvam cálculos matemáticos logo após a explanação do conteúdo, auxiliando seus alunos no processo de fixação desses conhecimentos.

Além disso, para o comportamentalismo metodológico todo comportamento tende a envolver o corpo, assim, tudo que pensamos, sentimos, dizemos ou fazemos em nosso dia a dia envolve o corpo. Podemos dizer que Watson não nos deixou uma teoria clara, porém suas ideias, mesmo quase um século depois, ainda influenciam na psicologia e na educação escolar.

Influenciado por Watson, outro grande teórico do Comportamentalismo foi Edwin Guthrie. Diferente de Watson, Guthrie seguiu uma linha mais generalista. Para o teórico, se determinado movimento ou reação for executado uma vez frente a um estímulo, esta mesma reação ocorrerá novamente frente ao mesmo estímulo. Segundo Moreira (1999)

Para Guthrie não importa se a resposta foi eliciada durante um procedimento de condicionamento clássico ou não, basta que o estímulo e a resposta ocorram juntos. A aprendizagem de Guthrie é, portanto, “um tiro só” ou “tiro e queda”. Para ele, a intensidade total de uma ligação E-R (Estímulo – Resposta) que ele chama de hábito, é atingida na ocasião do primeiro pareamento e não será enfraquecida e nem reforçada pela prática. (Moreira, 1999, p. 24)

Em outras palavras, podemos dizer que o teórico não apoiava o princípio da frequência proposto por Watson, mas utiliza o termo “movimento” para tratar sobre aquisição de habilidades e aprendizagens complexas, sendo que estas podem desencadear na aprendizagem por meio de uma série de conexões e estímulos. Entretanto, para que isso ocorra, seria necessário que as “repetições”, promovessem novas conexões de estímulo-movimento, ele acreditava que essas sempre ocorreriam de maneira súbita.

Guthrie chamava essa série de associações de estímulo-resposta de “hábito”, que seria atingida pelo primeiro “pareamento” e não pela prática, ou seja, a mudança de comportamento seria provocada pelas “quebras de hábito”, para o autor o fator mais importante seria a “contiguidade”, propondo então três métodos para atingi-la,

[...] 1) o da fadiga: repetir o estímulo até que eventualmente uma nova resposta seja dada e fique associada a esse estímulo por ser a mais recente (quer dizer, ele não aceitava o princípio da frequência de Watson, mas sim o da recência); 2) o do limiar: introduzir o estímulo com uma intensidade tão fraca que não provoque a resposta indesejada, mas elicie alguma outra que ficará, então, associada ao estímulo; 3) o da incompatibilidade: apresentar o estímulo quando a resposta não pode ocorrer, de modo que alguma outra resposta possível fique a ele associada [...] (Moreira, 2016, p. 7)

Podemos dizer que a teoria proposta por Guthrie é de interferência, onde a aprendizagem inicial e a aprendizagem interferente seguem os mesmos princípios, e que também a ausência de respostas é promovida pela aprendizagem de uma resposta incompatível, da mesma maneira, o esquecimento também seria explicado pela relação de interferência entre aprendizagens mais recentes e mais antigas.

O principal impasse encontrado nas ideias de Watson e Guthrie seria o foco excessivo na noção de contiguidade, não trazendo à tona outros conceitos necessários na explicação da aprendizagem. Essa lacuna só passou a ser trabalhada por Edward Thorndike.

Diferentemente dos anteriores, o teórico traz as concepções de conexões neurais, onde a aprendizagem consistia na formação de ligações estímulo-resposta que assumiriam a forma dessas conexões. Mesmo trazendo essas informações, Thorndike não se aprofundou em conceitos neuroanatômicos, ele tratava de neurônios para se referir aos impulsos diretos para ação, não para falar de ideias ou consciência. A aprendizagem seria regida por três leis principais:

1) Lei do Efeito: quando uma conexão é seguida de uma consequência satisfatória ela é fortalecida e, reciprocamente, enfraquecida quando a consequência é irritante; conforme o caso, há um aumento ou uma diminuição na frequência da resposta; 2) Lei do Exercício: o fortalecimento das conexões se dá com a prática (lei do uso) e o enfraquecimento ou esquecimento com a falta de prática (lei do desuso); 3) Lei da Prontidão: quando há uma preparação para a ação, a concretização da ação é satisfatória e a não concretização é irritante. (Moreira, 2016, p. 7-8)

Seguindo o mesmo viés de teóricos anteriores, a lei do exercício de Thorndike reafirma a necessidade da prática para o fortalecimento das conexões, e que caso o uso

não ocorra o conhecimento cai no esquecimento (lei do desuso). Por isso, haveria necessidade de o docente propor aos alunos a prática das respostas desejadas através de exercícios, do mesmo modo desestimular e descontinuar as chamadas conexões indesejadas. Daí surgiria a ideia de que “a prática leva a perfeição”.

Na lei da prontidão haveria uma ação prévia do professor, esse seria responsável por demonstrar ao aluno que a resposta é correta e “culturalmente aceita”, com isso, o aluno estaria mais predisposto a responder de maneira coerente.

A lei do efeito é considerada uma de suas principais contribuições para a educação, essa preposição afirma que a aprendizagem apresenta maior eficácia quando a conexão é seguida de uma “consequência satisfatória” e quando a conexão é seguida de um “estado irritante” é enfraquecida.

A partir dessa concepção, em caso de a resposta desejada ser atingida, o professor deveria proporcionar ao aluno um reforço positivo, podendo ser um elogio ou prêmio, entretanto, se a resposta atingida fosse a não desejada, um reforço negativo, uma punição (Ostermann, 2011).

A proposição da lei do efeito tornou-se significativa e continua sendo utilizada em sala de aula, principalmente em séries de alfabetização, quando os alunos necessitam de ações motivadoras para realização das atividades, por ainda não possuírem a compreensão completa dos motivos e efeitos da escolarização em suas vidas. Também pode ser observada nas séries finais, onde os alunos se sentem instigados a participarem de campeonatos, jogos ou simplesmente responder perguntas durante as aulas, visando as premiações que obterão caso as respostas estejam corretas.

Essa lei serviu de base para trabalho proposto por Burrhus F. Skinner, um dos autores mais conhecidos entre os Comportamentalistas, devido a suas aprofundadas contribuições. A abordagem de Skinner é considerada periférica, pois não leva em consideração o que ocorre na mente do aprendente durante o processo de aprendizagem (Moreira, 1999).

Segundo a teoria do condicionamento operante, proposta por Skinner, a aprendizagem se dá quando há um aumento na probabilidade de emissão de determinado comportamento, em decorrência das consequências, podemos dizer que o indivíduo aprenderá a resposta a partir de aproximações sucessivas.

O teórico utiliza os termos *input* (entrada) e *output* (saída) para representar o estímulo e resposta, sua principal preocupação não eram nos intermediários do processo e sim o controle do comportamento observado nas respostas geradas pelo estímulo.

Moreira (2016), afirma que

Para ele, são três as principais variáveis de "entrada": o estímulo, o reforço positivo e as contingências de reforço. A primeira é o evento que afeta os sentidos do sujeito, a segunda é aquilo que resulta no aumento da frequência da resposta e as contingências de reforço se referem ao momento e à quantidade de reforço, ao arranjo de situações reforçadoras. As variáveis de "saída" são as respostas do sujeito, as quais podem ser respondentes ou operantes. As respondentes são aquelas eliciadas involuntariamente por determinados estímulos; são os chamados "reflexos", como, por exemplo, o de contrair a pupila frente a uma luminosidade intensa. As operantes são aquelas nas quais o sujeito faz algo que tem um efeito no mundo exterior, que opera nele. A maior parte do comportamento humano é operante. Diferentemente das respostas respondentes que são provocadas automaticamente frente a certos estímulos, as operantes podem ou não ser exibidas em presença de determinados estímulos. Não se sabe a priori qual estímulo provocará a emissão de uma certa resposta. (Moreira, 2016, p. 8)

Ou seja, toda resposta involuntária emitida pelo indivíduo é considerada um comportamento respondente, por ser realizado a partir do reflexo frente a determinados estímulos, porém, os comportamentos mais amplos, tudo que fazemos e que exerce um efeito no mundo exterior são considerados comportamentos operantes. Os comportamentos respondentes são provocados automaticamente, já os operantes podem ou não ser expressos pelo indivíduo frente ao estímulo.

Cada comportamento é associado a um condicionamento, que seria a introdução de um reforçador positivo sempre após uma resposta satisfatória, possibilitando o aumento da frequência da resposta desejada, esse condicionamento pode ser condicionamento respondente ou operante.

Para Skinner a aprendizagem estaria relacionada à modificação do desempenho, onde o “bom ensino” dependeria de condições estimuladoras eficientes, para que o discente não se mantenha da mesma forma de antes da situação de aprendizagem. Sobre essa ideia, Ostermann (2011), relata que para o teórico

O ensino é um processo de condicionamento através do uso de reforçamento das respostas que se quer obter. Assim, os sistemas instrucionais visam o controle do comportamento individual face a objetivos pré-estabelecidos. Trata-se de um enfoque diretivo do ensino, centrado no controle das condições que cercam o organismo que se comporta (Ostermann, 2011, p. 21).

E para que o aprendizado ocorresse deveriam ser seguidos de componentes específicos: a motivação, a retenção e a transferência, que seriam resultados do comportamento operante. Para isso, o professor deveria “modelar respostas apropriadas

aos objetivos instrucionais e, acima de tudo, conseguir o comportamento adequado pelo controle do ensino (através da tecnologia educacional)” (Ostermann, 2011, p. 22).

O docente deveria se utilizar de algumas etapas para que o processo de ensino-aprendizagem transcorresse eficientemente, como estabelecer comportamentos por objetivos instruídos, análises de tarefas, com o objetivo de sequenciar os passos da instrução e reforçar as respostas corretas de acordo com os objetivos.

Um grande exemplo do uso das ideias de Skinner na educação é o Método Keller (Sistema Keller de Ensino), que propunha

[...] as seguintes características: requisito de perfeição em cada unidade para poder prosseguir, de forma que o aluno só tenha permissão para avançar quando já demonstrou domínio completo do capítulo precedente; o uso de palestras e demonstrações como veículo de motivação ao invés de fonte de informação, uso de monitores, o que permite a repetição de testes, avaliação imediata, tutela e acentuada ênfase no aspecto sócio-pessoal do processo educacional, e ênfase dada ao comportamento escrito nas comunicações entre professores e alunos. Keller ressalta, ainda, que as contingências reforçadoras devem ser cuidadosamente planejadas, e os comportamentos finais, previamente estabelecidos, devem ser alcançados por todos alunos ao concluírem o curso, sendo desempenho final da classe de alto nível, em sua maioria. Outra característica abordada [...] diz respeito ao encadeamento das respostas em cada unidade, bem como entre uma unidade e outra, respeitando-se sempre o grau de complexidade crescente nas unidades. (Carvalho, 1988, p. 68)

Esse método, também conhecido como método de instrução personalizada foi muito utilizado na década de 70 em cursos de formação superior, mas entrou em declínio na década seguinte, devido às inúmeras críticas por sua abordagem comportamentalista. Porém, Alves (2011) afirma que com as devidas adaptações a aplicação da metodologia traria resultados favoráveis à aprendizagem individualizada.

Quadro 1 – Principais Teorias Comportamentalistas

Vertentes	Teóricos	Principais proposições
Comportamentalismo Metodológico	Watson	- Princípio da Frequência; - Princípio da Recência.
	Guthrie	- Princípio da fadiga; - Princípio do Limiar; - Princípio da Incompatibilidade.
	Thorndike	- Lei do Efeito; - Lei do Exercício; - Lei da Prontidão.
Comportamentalismo Radical	Skinner	- Condicionamento respondente e Operante.

Fonte: Elaborada pela autora com base em Moreira (1999, 2016) e Ostermann (2011).

Ao analisarmos a abordagem comportamentalista, explicitada no quadro 1, podemos inferir que ela não é danosa ao processo educacional, porém, é importante ressaltar que ela promove o treinamento do indivíduo, não a educação, ela estimula uma aprendizagem mecânica, não uma aprendizagem carregada de significado e promotora de reflexões, sendo esse, um dos principais motivos pela grande rejeição da abordagem na educação atual.

Há também o que chamamos de teóricos intermediários, entre o Comportamentalismo e o Cognitivismo, alguns autores os denominam de primeiros cognitivistas (Moreira, 1999). Esses, diferente dos comportamentalistas, abordam a aprendizagem como um processo que também ocorre internamente, não apenas a partir da observação de um comportamento.

Um de seus principais representantes é Robert Gagné, para ele, a aprendizagem é uma modificação na capacidade cognitiva do indivíduo, mas não é atribuída unicamente ao processo de crescimento, pode ser ativada pelo estímulo ambiental, o que o teórico denomina *input*, e provoca modificações observáveis no comportamento (Ostermann, 2016).

Ou seja, para Gagné a aprendizagem é um processo que ocorre dentro do indivíduo, mas uma de suas consequências é a alteração persistente no comportamento. Ele também traz à tona um novo mecanismo, que não se caracterizaria como aprendizagem, mas sim como um processo de maturação, sendo, portanto, mudanças decorrentes do desenvolvimento de estruturas internas do aprendente. Para Moreira

(1999)

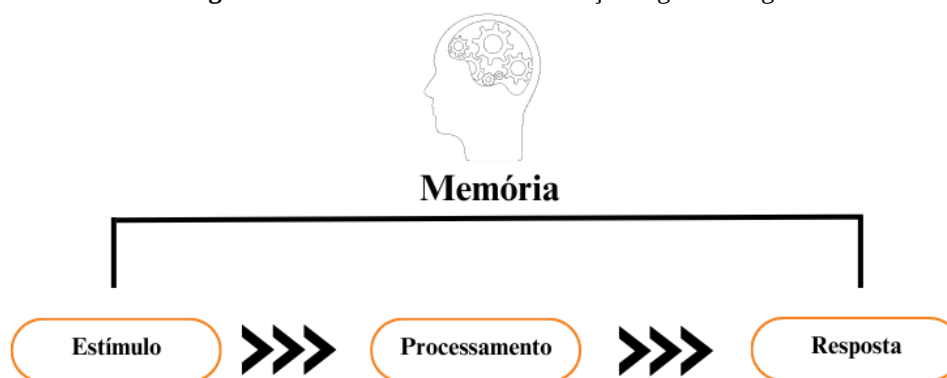
À primeira vista, o conceito de aprendizagem proposto por Gagné insere-se no contexto de uma abordagem behaviorista, i.e., do tipo “estímulo-resposta”. Entretanto, contrariamente à posição de Skinner, por exemplo, que não está preocupado com processos intermediários (entre o estímulo e a resposta), e sim com o controle de comportamento por meio das respostas do indivíduo. Gagné focaliza o processo de aprendizagem. Na abordagem Skinneriana o que interessa é o comportamento observável e não o que ocorre na mente do indivíduo durante o processo de aprendizagem, enquanto que na de Gagné a aprendizagem é algo que se realiza “dentro da cabeça” do indivíduo. (Moreira, 1999, p. 66)

Mesmo que o teórico traga em suas contribuições ideias advindas do Comportamentalismo ele foi crucial para trazer à comunidade científica um novo olhar que possibilitou compreender a aprendizagem sob uma nova perspectiva, que trazia os comportamentos observáveis, mas não deixou de lado os processos internos, não observáveis, extremamente importantes no entendimento da aprendizagem.

Para Gagné, ela se daria a partir de eventos externos e internos, onde os eventos externos seriam estimulações que atingem o aprendente e provocariam respostas, já os internos comporiam o ato da aprendizagem propriamente dita, que poderiam ser analisadas a partir das respectivas fases: a fase de motivação (expectativa); a fase de apreensão (atenção; percepção seletiva); a fase de aquisição (entrada da informação); fase de retenção (armazenamento na memória); fase de rememoração (recuperação da informação); fase de generalização (transferência); fase de desempenho (resposta) e fase de retroalimentação, reforço (Ostermann, 2011).

Essa aprendizagem estabeleceria no aprendente estados persistentes, que para o teórico se denominariam “capacidades humanas”, classificadas como: informação verbal, habilidades intelectuais, estratégias cognitivas, atitudes e habilidades motoras. Ou seja, nossas capacidades humanas só são possíveis devido à capacidade que temos de aprender e para que isso aconteça o ambiente é crucial, pois envia os estímulos adequados que promovem a aprendizagem (Figura 4).

Figura 4 – Processamento da informação segundo Gagné.



Fonte: Elaborado pela autora com base nas ideias de Robert Gagné.

Nessas condições, caberia ao docente estimular a aprendizagem a partir da “instrução”, conjunto de eventos externos. Essa seria planejada, implementada e posteriormente avaliada por meio da avaliação de aprendizagem do discente, esse processo chamamos de Teoria da Instrução. Nele, o docente seria um “gestor” do percurso instrutivo, com o objetivo de influenciar nos processos internos de aprendizagem de seus alunos.

Borges (2020) relata que a teoria proposta por Gagné tem sido eficiente no ensino de matemática a alunos em condição de TEA, pois esses apresentam demandas específicas e necessitam de um percurso formativo bem delimitado. Para a autora

No ensino da Matemática é muito importante compreender processos apontados da teoria de Gagné, como a questão motivacional para a aprendizagem, a seleção de recursos estimuladores, a hierarquia dos conceitos, o processo de aprendizagem e as cadeias da aprendizagem. Outra questão essencial é compreender a ideia de construção em cadeias, onde um conceito armazenado na memória longa será pré-requisito para outras aprendizagens. Na Matemática é importante estabelecer uma subsequência curricular, compreendendo que conceitos matemáticos básicos irão compor futuramente conceitos matemáticos complexos. Vale ressaltar que não se trata de um conhecimento cumulativo, mas sim gradativo, do mais simples para o mais complexo (Borges, 2020, p. 70).

Ao trabalharmos com alunos autistas, percebemos que eles necessitam do uso da repetição para que o aprendido seja de fato evidenciado, ao mesmo tempo, de um contexto que possibilite a construção gradativa do processo educacional. No caso dos conhecimentos matemáticos, a autora reafirma que

[..] é preciso que determinado conceito matemático seja repetido dia a dia em diferentes situações para que o aluno autista experimente determinado conhecimento, buscando relacioná-lo a um conhecimento anterior (Borges, 2020, p. 41).

Essas contribuições ainda apresentam uma tendência comportamentalista, mesmo já adentrando em ideias que versam além do comportamento observável, mas que focam também nos processos mentais que ocorrem durante a aprendizagem.

Esse foco nos processos mentais é característico à vertente Cognitivista, nela percebemos uma preocupação maior em compreender e explicar o processo de cognição, por seus teóricos acreditarem que a partir dele o indivíduo atribui significados a sua realidade. Ademais, tentam explicar a compreensão, modificação, armazenamento e uso da informação adquirida, procurando regularidades nesse processo. Dentre seus diversos representantes, trabalharemos aqui as ideias de Jean Piaget, Lev Vygotsky, David Ausubel e Jerome Bruner.

Geralmente, quando falamos das teorias cognitivistas o primeiro teórico que nos vem à mente é Jean Piaget, em decorrência de seu pioneirismo na vertente e por ser um de seus representantes mais conhecidos. A partir das ideias de Piaget houve uma ascensão do cognitivismo e um declínio da aceitação do comportamentalismo no campo educacional.

Moreira (1999) relata que as ideias de Piaget tomaram tanta evidência que muitos chegam a acreditar que a vertente cognitivista possui apenas Piaget como teórico. O autor foi responsável pela definição e organização dos períodos de desenvolvimento cognitivo, apresentados na figura 5.

Figura 5 – Estágios do desenvolvimento Cognitivo de Jean Piaget.



Fonte: Elaborado pela autora com base nas ideias de Jean Piaget (1972).

Para o teórico mencionado na figura 5, cada um dos quatro estágios representava um grau de desenvolvimento cognitivo da criança. No primeiro deles, “Período sensório-motor”, que perduraria do nascimento aos dois anos de idade, a criança apresenta comportamento reflexo, como sucção, choro, preensão e atividades corporais indiferenciadas. No fim desse período a criança consegue descentralizar as ações do próprio corpo e percebê-lo como “objeto” entre os demais.

No “Período pré-operacional”, que se estende dos dois aos sete anos, a criança apropria-se do uso da linguagem, dos símbolos e das imagens mentais, onde seu

pensamento começa a adquirir um certo nível de organização, porém esse ainda é considerado “reversível” para Piaget. A criança apresenta uma perspectiva egocêntrica, em que suas explicações são dadas a partir, exclusivamente, de suas experiências, que podem ser coerentes com a realidade ou não.

No “Período operacional-concreto”, dos sete aos doze anos, a criança começa a se desprender da realidade egocêntrica, adentrando numa realidade que apresenta várias perspectivas, possuindo um pensamento mais organizado, com o uso de lógica, mas ainda não consegue trabalhar com hipóteses.

No “Período operacional-formal”, que inicia por volta dos doze anos, entra a adolescência e estende-se pela vida adulta, nele o indivíduo tem a capacidade de raciocinar a partir de hipóteses verbais, não se utilizando apenas de objetos concretos, sendo capaz de realizar raciocínios hipotético-dedutivos.

Outra importantíssima contribuição de Piaget foi a ideia de adaptação e organização, que se dá durante o processo de desenvolvimento do indivíduo, Moreira (2016), relata

Na interação com o mundo, o sujeito tende a integrar suas estruturas psicológicas em sistemas coerentes. Essa tendência de integrar estruturas em sistemas ou estruturas mais ordenadas é o que Piaget chama de *organização*. A mente é uma estrutura (cognitiva) que tende a funcionar em equilíbrio, aumentando, permanentemente, seu grau de organização e de adaptação ao meio. Quando este equilíbrio é rompido por experiências não assimiláveis, a mente tende a se reestruturar através da construção de novos *esquemas de assimilação* e atingir novo estado de equilíbrio. Esta reestruturação corresponde ao que Piaget chama de *acomodação*. A assimilação e a acomodação são processos complementares que levam à *adaptação*, ou seja, à tendência de o organismo (i.e., a mente) se adaptar ao meio interagindo com ele. Adaptação e organização são processos complementares inseparáveis. São duas faces de um mesmo processo que se manifesta internamente na organização cognitiva e externamente na adaptação ao meio (Moreira, 2016, p. 13).

Esse percurso descrito por Moreira (2016) dá origem a um processo equilibrador, chamado por Piaget de Equilíbrio Majorante, responsável pela evolução cognitiva, desenvolvimento mental e aprendizagem do indivíduo. Para o teórico, essa equibração possibilita a construção do conhecimento humano, a partir da interação com o meio físico, social e cultural. Por isso, podemos considerar a Teoria de Piaget interacionista, pois ela alinha o desenvolvimento cognitivo a fatores internos e fatores externos.

A teoria proposta por Piaget não se caracteriza propriamente como da aprendizagem, mas sim, como uma teoria do desenvolvimento mental, poucas vezes ele

fala sobre aprendizagem em seus pressupostos, alguns autores acreditam que isso ocorreu por ele não concordar com o conceito vigente de aprendizagem da época. Para Piaget havia um aumento de conhecimento quando o processo de acomodação se concretizava (Ostermann, 2011; Prass, 2012; Moreira, 2022).

Porém, a compreensão dos estágios de desenvolvimento cognitivo foram cruciais no processo de organização escolar, influenciando diretamente no ensino-aprendizagem, pois a partir das ideias propostas por Piaget, foi possível estabelecer o nível de profundidade e didática que cada período de desenvolvimento requer, possibilitando aos docentes em sala de aula uma melhor compreensão dos conceitos que poderão ser trabalhados. Caberia a eles provocarem um desequilíbrio na mente da criança para que essa pudesse buscar o reequilíbrio, promovendo uma reestruturação cognitiva e consequentemente a aprendizagem.

As proposições de Piaget revolucionaram o ensino-aprendizagem, porém o cognitivismo não se resume ao autor, podemos também destacar as contribuições de Lev Vygotsky. Diferente de Piaget, o teórico afirmava que o aparentemente individual no indivíduo é na verdade resultado da construção da sua relação com o outro, no coletivo, que está intrinsecamente ligado à cultura.

Podemos dizer que as características e ações individuais são impregnadas “das trocas com o coletivo e é justamente na cultura dos seus valores, na negociação dos sentidos que se constrói e se internaliza o conhecimento” (Netto; Costa, 2017, p. 222).

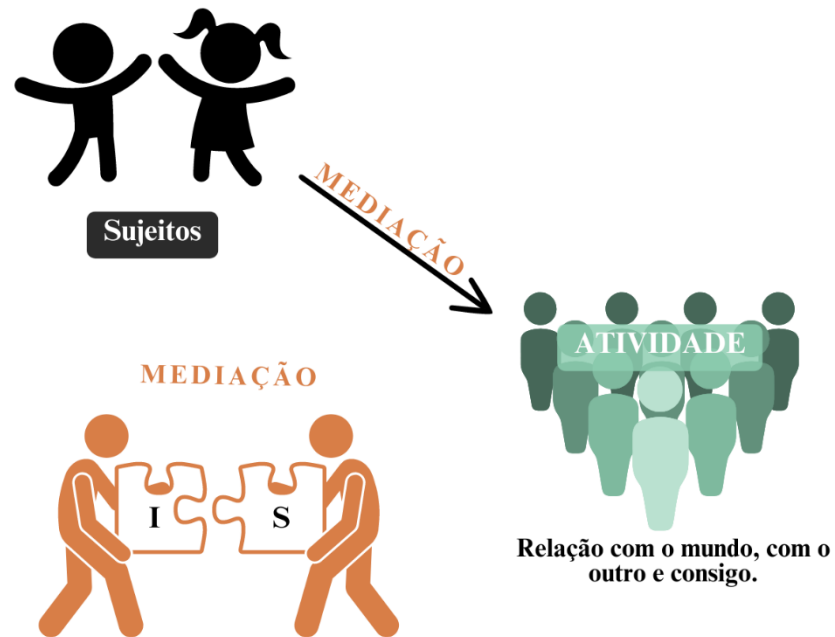
A teoria de Vygotsky apresenta três pilares, o primeiro seria que os processos mentais, chamados pelo autor de superiores, têm origem em processos sociais, onde o desenvolvimento não ocorre independente do contexto social, cultural e histórico. O autor afirmava que os mecanismos que possibilitam o desenvolvimento cognitivo não ocorrem por estágios de desenvolvimento e sim a partir de mecanismos de origem social e peculiares ao ser humano.

O segundo pilar afirma que os processos mentais só podem ser compreendidos se analisarmos antes os “instrumentos e signos” que os mediam, esses seriam construções sócio-históricas e culturais que são internalizadas a partir das relações sociais, promovendo o desenvolvimento cognitivo.

Ou seja, para Vygotsky é por meio da socialização que ocorre o desenvolvimento cognitivo, não o contrário. E a mediação entre as relações sociais e esse desenvolvimento é mediada pelos “instrumentos e signos” (figura 6), o uso dessas ferramentas, para o autor, é restrito aos seres humanos e são adquiridos a partir de “construções sócio-

históricas e culturais; por meio da apropriação (internalização) destas construções, via interação social, o sujeito se desenvolve cognitivamente” (Moreira, 2022, p. 89).

Figura 6 – Processo de desenvolvimento a partir da mediação segundo Vygotsky.



Fonte: Elaborado pela autora com base nas ideias de Vygotsky (2007).
 Legenda: I – Instrumentos; S – Signos.

Consequentemente, quanto mais o indivíduo se utiliza desses signos mais haverá alterações nas operações psicológicas que é capaz de realizar, e quanto mais ele se apropria dos instrumentos, maior a quantidade de atividades que ele poderá realizar se utilizando desse aporte. E o terceiro pilar seria o Método genético-experimental, experimento utilizado pelo teórico para analisar o desenvolvimento cognitivo humano.

Outro conceito proposto pelo autor é a chamada Zona de desenvolvimento proximal, que seria definida

[..] como a distância entre o nível de desenvolvimento cognitivo real do indivíduo, tal como medido por sua capacidade de resolver problemas independentemente, e o seu nível de desenvolvimento potencial, tal como medido através da solução de problemas sob orientação de alguém (um adulto, no caso de uma criança) ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 1988, p. 97).

Essa zona definiria as funções ainda não amadurecidas no indivíduo, mas que estão no processo de maturação, ela representa a região onde o desenvolvimento cognitivo ocorre, ou seja, ela é dinâmica e está em constante modificação. Se caracteriza por definir as funções que ainda estão em maturação e pode ser considerada uma medida

de potencial da aprendizagem, sendo nela onde o desenvolvimento cognitivo ocorre.

Para Vygotsky, o docente seria um mediador que já se apropriou dos signos e instrumentos e é responsável por passar esses conhecimentos ao aluno, que por sua vez “devolverá” ao seu mediador o que conseguiu se apropriar durante o processo de ensino, o mediador também será responsável por analisar se esse “significado” é socialmente aceito. O ensino se consumaria quando o aluno e o docente compartilham significados equivalentes.

As ideias de Vygotsky não dissertam sobre o percurso de apropriação do conhecimento, mas contribuíram imensamente para compreendermos que os contextos sociais e culturais são determinantes no processo de desenvolvimento cognitivo, fator crucial no construto da educação escolar.

Outro teórico, bastante conhecido pela sua famosa proposição de que seria possível ensinar qualquer assunto a uma criança em qualquer fase de seu desenvolvimento, foi Jerome Bruner, para ele o que realmente importava em uma matéria de conhecimento seriam suas estruturas, ideias e relações fundamentais.

À primeira vista nos questionamos como seria a passagem desse conhecimento, levando em consideração as diferenças de compreensão cognitiva que ocorrem em cada fase de desenvolvimento da criança. Bruner afirmava que isso seria possível, mas apenas se essas fases fossem respeitadas, pois para o autor, cada uma delas demanda uma maneira particular de representação, o indivíduo tem uma percepção única do mundo ao seu redor, ou seja, ensinar qualquer assunto a uma criança de qualquer idade “é representar a estrutura desse conteúdo em termos da percepção que ela tem das coisas” (Moreira, 2016, p. 25).

Bruner afirmava que o indivíduo ao se desenvolver adquire a capacidade de representar o que ocorre no ambiente ao seu entorno, e a experiência é provocada a partir da estimulação desse ambiente, propondo três etapas de representação pelas quais o indivíduo em desenvolvimento passa, seriam elas: a representação ativa, a representação icônica e a representação simbólica.

Durante o período de representação ativa a criança busca estabelecer relações entre a experiência e a ação, desenvolve-se a partir do contato entre a criança e objetos, além dos problemas que o meio lhe impõe; na representação icônica, período em que a criança consegue manipular objetos de forma direta, ou seja, mesmo que o objeto tenha sua forma modificada a criança ainda consegue identificá-lo; na representação simbólica,

a criança consegue representar coisas a partir de símbolos de maneira abstrata, sem utilizar ações ou imagens (Prass, 2012).

A teoria da aprendizagem por descoberta é uma de suas principais contribuições no processo de ensino-aprendizagem em nossos dias, ela sustenta que a aprendizagem se dá a partir de uma pré-disposição a aprender e a forma como o conhecimento é estruturado torna-se crucial na internalização do mesmo.

Prass (2012) afirma que nessa teoria

O professor deve motivar os estudantes para que eles mesmos descubram relações entre os conceitos e construa proposições tendo um diálogo ativo onde o professor e os estudantes devem envolver-se no processo, mediante um formato adequado da informação, para que ela interaja corretamente com a estrutura cognitiva do estudante. A Teoria da Aprendizagem por Descoberta fala também do currículo em espiral, no qual deve organizar-se trabalhando periodicamente os mesmos conteúdos, cada vez com maior profundidade. A ideia é que os estudantes modifiquem continuamente as representações mentais do que vem construindo (Prass, 2012, p. 23-24).

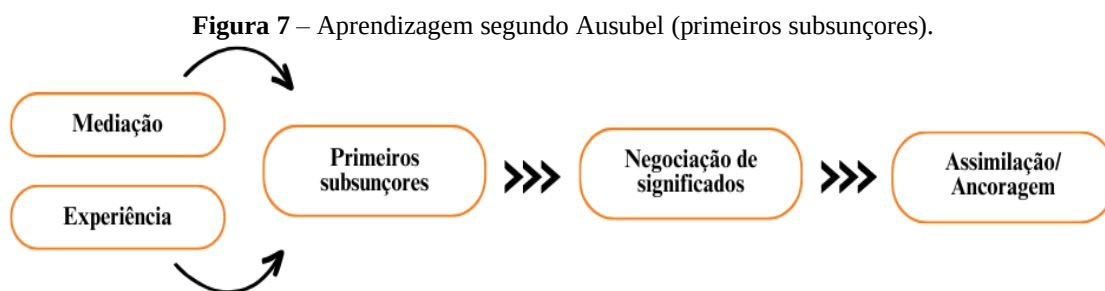
Essa ideia inspirou a construção do *Physical Science Study Committee* - PSSC, projeto curricular criado em 1956 por uma equipe de físicos do *Massachusetts Institute of Technology* - MIT, cujo objetivo foi implementar no currículo escolar uma postura ativa e individual dos estudantes, onde os alunos aprenderiam física se comportando como físicos. Fracassou devido às aspirações irrealistas de seus idealizadores, mas deu o pontapé necessário para a implementação de atividades experimentais e de investigação no ensino de física nas escolas (Perine; Ferreira; Clement, 2009).

Atualmente, o método de descoberta é bastante questionado, pois frequentemente é apresentado aos alunos de maneira mecânica, fazendo que esses memorizem mecanismos de generalizações que possibilitam chegar à descoberta sem reflexões, apenas seguindo procedimentos. Um dos principais críticos a esse método é o teórico David Ausubel, responsável pela teoria cujo conceito central é a aprendizagem significativa.

A aprendizagem significativa seria o processo pelo qual uma nova informação se relaciona de maneira “não arbitrária” e substantiva a um ponto relevante da cognição do indivíduo. Nele, a nova informação interage com uma estrutura de conhecimento já existente no cognitivo do aprendente, denominada por Ausubel de subsunçor ou ideia âncora.

Essa ideia dá suporte para uma nova informação, adquirindo, portanto, um significado para o indivíduo. Mas uma questão que gera muitas dúvidas seria o

surgimento dos primeiros subsunçores importantíssimos à aprendizagem, essa aquisição é apresentada na figura 7.



Fonte: Elaborado pela autora com base em Moreira (1982).

Como mostra a figura 7, os primeiros subsunçores seriam formados a partir do processo de mediação, promovida pelos pais da criança ou professores e a partir das experiências vivenciadas pelo aprendente. Esses conhecimentos se tornariam subsunçores após o processo de “negociação de significados”, onde a criança se apropria desses e os assimila a conhecimentos já existentes em sua estrutura cognitiva, consequentemente após essa associação há assimilação de novos conceitos.

Vale ressaltar que o conceito de assimilação de Ausubel é diferente do conceito de assimilação proposto por Piaget. Para Piaget a assimilação teria relação com a interação do sujeito-objeto, para Ausubel se refere à interação entre conhecimentos prévios e os recém-adquiridos.

Em outras palavras, podemos dizer que a aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação se ancora em conhecimentos já existentes na estrutura cognitiva do aluno. Para o teórico, esse tipo de aprendizagem possibilita que o indivíduo retenha a maior quantidade de conhecimento possível sobre determinado assunto.

Mas existem condições para que essa aprendizagem seja efetiva, é necessário que o material de aprendizagem seja potencialmente significativo, ou seja, deve ter significado lógico; o aprendiz deve apresentar disposição em aprender, possuindo em sua estrutura cognitiva ideias âncoras que servirão de suporte.

É preciso deixar claro que para Ausubel não existe material, aula ou problema significativo, o significado está intrínseco aos indivíduos que participam do processo de ensino-aprendizagem, não nos mecanismos que conferem suporte a eles (Moreira, 1982). Por isso, caberia ao docente ensinar de acordo com os conhecimentos prévios do aluno, utilizando facilitadores e os organizadores prévios, para em todo processo de ensino-aprendizagem fazer correlações com subsunçores.

Entretanto, com o passar dos anos, outros pontos passaram a ser considerados no processo de aprendizagem do indivíduo, no início do século XX o ser humano passou a ser observado de maneira mais íntima, onde seus desejos e vontades começaram a ser mais compreendidos, dando origem a vertente humanista.

Com o Humanismo surgem as ideias que levam em consideração as escolhas e atitudes do indivíduo, nele os pensamentos, sentimentos e ações estão relacionados, de maneira benéfica ou não. Não se limitando a falar exclusivamente do acúmulo de conhecimentos ou no comportamento, mas se inclina sobre os sentimentos, anseios e pensamentos do aprendente (Moreira, 1999).

Um dos principais representantes e propagadores do humanismo foi Carl Rogers, conhecido como “humanista por excelência”, para quem o indivíduo apresenta dentro de si a capacidade de perceber o que o torna feliz ou infeliz, além de ser capaz de promover mudanças em sua vida. Para o teórico, o ensino deve ser centrado no aluno, e para isso propõe princípios que norteariam o processo de aprendizagem.

- Seres humanos têm uma potencialidade natural para aprender; - A aprendizagem significativa (penetrante, pela pessoa inteira, não se limitando a aumento de conhecimento) ocorre quando a matéria de ensino é percebida pelo aluno como relevante para seus próprios objetivos; - Aprendizagem que envolve mudança na organização do eu – na percepção de si mesmo – é ameaçadora e tende a suscitar resistência; - As aprendizagens que ameaçam o eu, são mais facilmente percebidas e assimiladas quando as ameaças externas se reduzem a um mínimo; - A aprendizagem é facilitada quando o aluno participa responsavelmente do processo de aprendizagem; - A aprendizagem auto-iniciada que envolve a pessoa do aprendiz como um todo – sentimentos e intelecto – é mais duradoura e abrangente; - A independência, a criatividade e a auto-confiança são todas facilitadas, quando a autocrítica e a auto-avaliação são básicas e a avaliação feita por outros é secundária; - A aprendizagem socialmente mais útil, no mundo moderno, é a do próprio processo de aprender, uma contínua abertura à experiência e à incorporação, dentro de si mesmo, do processo de mudança (Rogers, 1969, apud Moreira, 2016, p. 157-163).

Para Rogers ignorar a liberdade, a espontaneidade, a responsabilidade e a livre escolha nos leva a gerar robôs controlados pela ciência, não homens. O docente seria peça-chave nessa mudança de paradigma, pois sua principal função não seria ensinar, mas criar condições que promovam a aprendizagem, a partir de interações humanas de qualidade, além de um ambiente cordial entre professor-aluno, trocando aquele papel tradicional, sendo apenas mais um ser humano, uma pessoa autêntica, genuína, alguém real, como seus alunos (Prass, 2012; Ostermann, 2012).

Uma das principais aplicações das ideias de Rogers é o que atualmente chamamos de “Contratos de turma”, onde o professor e o aluno constroem juntos acordos sobre

comportamentos, atividades e ações dentro e fora da sala de aula, visando o bom andamento dos processos de ensino e aprendizagem. Esse método é muito utilizado em turmas de alfabetização, para auxiliar os alunos a compreenderem seus direitos e deveres nas instituições de ensino.

No mesmo viés, Paulo Freire apresenta um princípio que tem por objetivo a transformação social, para ele os professores seriam educadores que atuam orientando seus alunos, a partir de debates, sempre propondo temas secundários, fazendo-os refletir. Freire propunha uma educação política, que tem por objetivo combater a educação bancária, vista por esse, como uma forma de opressão das classes dominantes às classes dominadas.

Com o tempo, esses temas ficavam cada vez mais claros. Além disso,

Freire argumentava que existe uma sabedoria popular, ou seja, os alunos trazem consigo vivências, conhecimentos e hábitos que devem ser levados em conta no sentido de uma conscientização visando, como fim, a uma transformação social. Os resultados obtidos nesses círculos de cultura foram excelentes tanto quanto ao aprofundamento que os alunos atingiam no que diz respeito aos temas tratados e quanto ao compromisso na compreensão e conscientização (postura crítica) (Ostermann, 2012, p. 45).

Para o teórico, os aprendentes não vinham vazios de vivências e essas precisavam ser respeitadas. Essas relações possibilitavam a compreensão e conscientização, ou seja, a perspectiva proposta por Freire estabelece uma postura crítica, tanto dos educadores quanto dos alunos que participam do processo de troca de conhecimentos.

A partir disso, ele sugere a hierarquia horizontal, entre alunos e educadores, em que a maneira tradicional, considerada pelo autor uma educação bancária, seria posta de lado e a aprendizagem se daria de maneira horizontal, onde os partícipes do processo educacional aprenderiam juntos, assim, essa hierarquia propunha uma participação igualitária do professor e do aluno no ensino-aprendizagem.

Paulo Freire considerava a educação um processo libertador, em que ao se apropriar dela o indivíduo seria capaz de se perceber senhor de seu destino, capaz de tomar suas decisões e construir seu caminho. O autor também propõe passos para que esse processo educacional seja eficaz, sendo eles

[...] codificação-decodificação, e problematização da situação – permitem aos educandos um esforço de compreensão do “vivido”, até chegar a um nível mais crítico de conhecimento da sua realidade, sempre através da troca de experiência em torno da prática social. Se nisso consiste o conteúdo do trabalho educativo, dispensam-se um programa previamente estruturado, trabalhos

escritos, aulas expositivas, assim como qualquer tipo de verificação direta da aprendizagem, formas essas próprias da “educação bancária”, portanto, domesticadoras. Entretanto, admite-se a avaliação da prática vivenciada entre educador-educandos no processo de grupo e, às vezes, a autoavaliação feita em termos dos compromissos assumidos com a prática social. [...] (Ostermann, 2012, p. 49).

Fica evidente que o conhecimento adquirido pelo aluno não seria imposto e nem advindo da memorização, mas gerado a partir da reflexão crítica, após ter sido analisado e compreendido. A chamada Pedagogia Freiriana, tinha seu foco em ambientes não formais de ensino, porém, alguns projetos educacionais realizados em instituições de ensino utilizam como base suas ideias, um exemplo são as proposições da educação ambiental crítica, que se utiliza dos preceitos freirianos para trabalharem suas temáticas com os aprendentes (Torres, 2010).

É importante destacar que as propostas de Paulo Freire foram utilizadas na alfabetização de adultos, e atualmente é trabalhada em situações de aprendizagem para indivíduos também adultos, sendo poucos os trabalhos que dissertem sobre sua implantação no processo de ensino-aprendizagem para crianças.

Entendemos que depois de tantas teorias que tentam explicar o processo de aprendizagem dos seres humanos, muitas vezes nos sentimos confusos com o grande número de vertentes, teóricos e informações. Porém, durante nosso desenvolvimento profissional, carregamos vivências, ideais e convicções, que muitas vezes, se encaixam no que dissertam as teorias da aprendizagem.

Por isso, mesmo que inconscientemente, nossa prática é baseada em alguma teoria, quando não, caímos na repetição e reproduzimos atitudes dos docentes que vieram antes de nós. Nos nossos dias, é crucial que quebreemos esse ciclo que tem levado a educação brasileira a apresentar uma alma velha em um mundo novo.

Compreender o que dissertam as teorias da aprendizagem, não é esquecer a prática para se aprofundar na teoria, é se revestir do arcabouço de informações necessárias para trabalharmos em prol do aprendizado de nossos discentes, escolhendo uma vertente a ser seguida ou até mesmo se utilizar dos conceitos presentes em várias delas.

O docente é um dos responsáveis por garantir que os processos de ensino e aprendizagem sejam o mais eficiente possível, sempre levando em consideração as individualidades e realidades por nós vivenciadas em sala de aula e durante nosso processo formativo.

5 AS TEORIAS DA APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DOCENTE: UM LEVANTAMENTO

A relação entre a teoria e a prática docente tem sido uma temática recorrente no estudo da formação de professores nas últimas décadas, devido à construção do ser professor estar diretamente relacionada às ações formativas que estes vivenciam, tanto na formação inicial quanto na continuada, independente das especificidades de cada área de ensino, essa relação é inerente à profissão docente.

Durante sua trajetória profissional o docente é cercado de informações que transitam entre conteúdos específicos de seu componente curricular, às questões de didática, legislação e ensino-aprendizagem. Essas informações são apresentadas com o objetivo de prepará-lo para lecionar nos mais diversos ambientes de aprendizagem, ou seja, a aprendizagem de seus aprendentes será o principal objetivo de sua profissão.

Sabendo disso, urge algumas questões, como por exemplo, o embasamento que as teorias da aprendizagem têm fornecido às ações formativas, além do aproveitamento teórico das teorias da aprendizagem na formação inicial e continuada. Questionamentos esses imprescindíveis na compreensão da conjuntura atual da formação docente quando nos referimos às diferentes teorias da aprendizagem, visto que essas são importantes no processo formativo do professor.

Para traçarmos um panorama claro do que essa temática reflete em nossos dias e atingirmos um dos objetivos deste trabalho, utilizamos a revisão sistemática, descrita por Donato e Donato (2019) como

[...] métodos sistemáticos pré-definidos para identificar sistematicamente todos os documentos relevantes publicados e não publicados para uma questão de investigação, avalia a qualidade desses artigos, extrai os dados e sintetiza os resultados (Donato; Donato, 2019, p. 227).

A revisão sistemática é essencial para compreendermos a realidade vigente sobre determinado tema, ela permite ao pesquisador uma visão abrangente sobre o objeto investigado e traz consigo informações já estabelecidas por seus pares no campo científico.

Podemos afirmar que durante o processo de elaboração de uma revisão, o pesquisador deve se apropriar de critérios fundamentais, sendo os principais deles: a busca exaustiva, onde toda literatura relevante para o tema deve ser incluída e a busca metódica e rigorosa, nela os procedimentos de busca devem ser meticulosamente

protocolados e descritos.

Costa, Assis e Texeira (2022) afirmam que a revisão sistemática deve apresentar a situação atual do conhecimento acerca do tema investigado, porém, esta deve apresentar métodos confiáveis e replicáveis, devendo haver transparência, rigor e coerência na abordagem utilizada.

Nesse trabalho utilizamos o protocolo aplicado por Costa, Texeira e Assis (2022), estabelecido em três etapas: Definição do escopo e Protocolo da revisão; Coleta e análise de dados; Discussão dos resultados e implicações no campo de estudo pesquisado.

Aplicamos como critérios de inclusão os seguintes aspectos: 1) Artigos publicados nas Plataformas Periódicos CAPES e SciELO; 2) Recorte temporal de 2019 a 2022; 3) Artigos que dissertassem sobre a aplicação das teorias da aprendizagem na formação de docentes do ensino básico.

Como critérios de exclusão utilizamos: 1) Teses, Dissertações e Trabalhos de Conclusão de curso; 2) Estudos quantitativos; 3) Artigos que dissertassem sobre formação de docentes para o Ensino superior, EJA e Educação profissionalizante; 4) Artigos indisponíveis para *download*; 5) Artigos que fugissem do escopo teórico pretendido.

Durante a coleta de dados na Plataforma SciELO foram realizados quatro levantamentos, com os seguintes filtros de pesquisa: “coleções: Brasil”, “idioma: português”, “área temática: *education*” e “tipo de literatura: artigo”. Utilizamos os descritores “Teorias da aprendizagem” AND “formação docente”, porém a busca não apresentou resultados, em novo levantamento utilizamos como descritores “Teorias da aprendizagem” AND “formação continuada”, também sem resultados.

Quando alteramos a ordem dos descritores e recursos, utilizando, “Formação docente” AND teorias da aprendizagem, foi identificado apenas um artigo (Quadro 2), o mesmo artigo foi sugerido quando utilizados os descritores “Formação continuada” AND Teorias da aprendizagem.

Em busca na Plataforma CAPES utilizamos os seguintes filtros de pesquisa: “idioma: português”, “disponibilidade: Acesso aberto”, e “tipo de recurso: artigo”, para os descritores “Formação docente” AND teorias da aprendizagem, nesse levantamento foram encontrados 25 artigos.

Em um segundo levantamento utilizamos como descritores “Teorias da aprendizagem” AND “formação continuada”, onde verificamos a existência de 8 artigos, totalizando 33 artigos identificados na Plataforma. Porém, ao aplicarmos os critérios de exclusão nos restaram apenas 12 artigos, listados no quadro abaixo.

Quadro 2 – Levantamento de artigos sobre a temática

Título	Autores	Ano	Periódico	Plataforma
O Processo de Aprendizagem e o Papel do Educador.	FUENTES.	2020	Revista Parapedagogia	CAPES
Formação continuada para professores em serviço do Ensino Fundamental Séries Iniciais: Aprendizagem Significativa e mapas conceituais.	ALMEIDA; SCHEUNEMANN e LOPES.	2019	Revista Brasileira de ensino de Ciências e Matemática.	CAPES
A formação continuada de professores da educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural.	LORDANI; CRUZ e ARAÚJO.	2022	Revista Ibero-americana de estudos em educação	CAPES
Uma contextualização acerca da formação do professor frente às teorias e concepções pedagógicas contemporâneas.	BERTÃO; BARRETO.	2022	Revista Amor Mundi	CAPES
Teorias de aprendizagem e suas contribuições no contexto escolar: um diálogo entre os principais teóricos e a contemporaneidade – Uma revisão Narrativa.	MELO, et al.	2020	Brazilian Journal of Development	CAPES
Formação de professores, teorias da aprendizagem e o pensamento crítico: um estudo de caso	CALIXTO; KIOURANIS.	2020	Revista POIÉSIS	CAPES
Teorias da aprendizagem na prática pedagógica do professor de Biologia.	BARBOSA; SILVA.	2020	Revista de Ensino de Biologia	CAPES
Formação continuada de professores na perspectiva da teoria da aprendizagem significativa.	SOUZA; PINHEIRO e SILVA.	2022	Revista Espaço pedagógico	CAPES
Apontamentos epistemológicos sobre as mudanças nos modelos de aprendizagem.	PINHEIRO, et al.	2020	Brazilian Journal of Development	CAPES
Formação docente em metodologias de aprendizagem ativa.	MEDEIROS, et al.	2022	Revista Interface	CAPES
A teoria da aprendizagem significativa nas pesquisas sobre formação inicial e continuada de Professores.	LEMOS; SOARES.	2021	Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista	CAPES
A relação teoria e prática na formação docente: condição essencial para o trabalho pedagógico.	BARROS, et al.	2020	Revista Ibero-americana de estudos em educação	CAPES
Formação docente: efeitos de um programa autorreflexivo de intervenção em teorias sociocognitivas da motivação.	MACHADO; BORUCHOVITCH	2021	Revista Pro-Posições	SciELO

Fonte: Arquivo da autora, 2023.

Fuentes (2020), Lemos e Soares (2021), Bertão e Barreto (2022) são consonantes ao afirmarem que o processo de formação docente precisa se basear em alguns aspectos, o primeiro deles é a necessidade de um arcabouço de conhecimentos importantes para transmissão dos conteúdos específicos de seu componente curricular, porém conhecimentos específicos não são suficientes, ao docente também é necessário apropriação aprofundada dos aspectos pedagógicos do lecionar.

Os autores consideram como domínios pedagógicos as reflexões advindas da prática docente, que são frutos de anos de pesquisas voltadas a contribuir e embasar os processos de ensino e aprendizagem, essas dissertam sobre os aspectos emocionais, biológicos e sociais que devem guiar o docente durante seu exercício profissional.

A oferta desses conhecimentos, para Calixto e Kiouranis (2020), Barbosa e Silva (2020) devem ocorrer em dois momentos, sendo eles: na formação inicial, onde o licenciando recebe informações sobre a aprendizagem das crianças a partir de disciplinas normalmente intituladas como: Psicologia da educação, Psicologia do desenvolvimento ou até mesmo Teorias da aprendizagem, podendo variar de nomenclatura de acordo com a Instituição de ensino superior e o currículo por elas elaborado.

Lecionar, sabemos, não é uma tarefa simples e, assim, requer uma formação complexa que transcenda o mero domínio do conteúdo específico e ou do conteúdo pedagógico. O domínio do conteúdo é o que caracterizamos como saberes disciplinares, transmitidos nos cursos e instituições de ensino. Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e social dos produtores de saberes. Já o domínio pedagógico apresenta-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa. São reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa (Lemos; Soares, 2021, p. 70).

E posteriormente esses conhecimentos também estarão intrínsecos a cada ação formativa realizada pelo docente durante sua jornada de contínua formação, pois qualquer ação que tem como objetivo a aprendizagem de algum indivíduo tem em seu cerne uma perspectiva de aprendizagem, mesmo que implicitamente.

Por isso, todo conhecimento que o professor adquirir durante as suas formações, em conjunto com suas experiências individuais, vão incidir diretamente em sua prática em sala de aula. Porém, Barros et al. (2020), nos advertem para um impasse evidenciado nessas práticas formativas, tanto no processo de formação inicial, quanto nas realizadas durante o exercício profissional, a dissociação entre os conhecimentos teóricos e práticos.

Comumente na formação inicial, as disciplinas são subdivididas em blocos de

teoria e prática. Os autores afirmam que essa realidade gera nos futuros professores a ideia de desvinculo entre os conceitos teóricos e a realidade das salas de aula, uma dicotomia, que dá a falsa concepção de não proximidade entre os tópicos, o que acaba tornando-os opostos em seu lecionar.

Muitas vezes, essas concepções tornam os futuros docentes aversos aos princípios teóricos que deveriam embasar suas práticas, pois acreditam que são temas ultrapassados. Para Barbosa e Silva (2021), a ausência de base teórica pode tornar o profissional sujeito ao tecnicismo puramente reprodutivo, sem adequação a sua personalidade, não levando em conta “as necessidades e expectativas de seus alunos, ou as exigências da situação” (p. 88). Por isso,

Para possibilitar esse processo de transformação, faz-se necessário ao professor reconhecer o fenômeno educativo como um processo relacional, contextual e intencional. No entanto, tal ato não é algo espontâneo na natureza, não é mera aprendizagem natural, que se nutre dos materiais culturais que os rodeiam, mas uma invenção dirigida, uma construção humana que tem sentido e que leva consigo uma seleção de possibilidades, de conteúdo e de caminhos. Nesse sentido, é preciso entender que a formação docente não se dá exclusivamente no contexto da formação inicial, mas com continuidade ao longo do trabalho, sendo esta nomeada de formação continuada ou em serviço (Bertão; Barreto, 2022, p. 56).

A formação continuada desses profissionais deve dar suporte, fornece-lhes competências e conhecimentos necessários ao aprofundamento de sua profissão. Porém, muitas vezes essas formações são marcadas pela ligeireza e a ausência de relação com as vivências dos docentes em sala de aula, sendo aquém das necessidades formativas dos docentes.

No mesmo viés, Barbosa e Silva (2020), Barros et al. (2020), Medeiros et al. (2022), são incisivos ao afirmar que a relação existente entre os conhecimentos teóricos e a prática docente é crucial para o bom desenvolvimento da aprendizagem tanto dos discentes aprendentes, quanto dos docentes em contínua formação, pois elas são indissociáveis ao lecionar.

Nesse sentido, as teorias da aprendizagem podem ser consideradas pontes entre as práticas pedagógicas e as variadas formas de aprendizagem, sendo imprescindíveis aos docentes a compreensão dessas. Porém, o que percebemos nos estudos avaliados é a ausência de compreensão por parte dos docentes quando tratamos sobre as teorias que explicam a aprendizagem.

A título de exemplo, evidenciamos o estudo realizado por Barbosa e Silva (2021),

onde dentre os professores entrevistados, poucos apresentaram definições concretas sobre o que seriam essas teorias, resultados também evidenciados nos estudos de Calixto e Kiouranis (2020), Melo et al. (2020) e Almeida, Scheunemann e Lopes (2019).

Os docentes avaliados pelos autores demonstravam ideias equivocadas sobre os fundamentos e preceitos propostos pelas teorias da aprendizagem, chegando a afirmar que essas se configuram como um “manual de passo-a-passo”, uma maneira de como “passar o conteúdo ao aluno” ou até mesmo “conteúdos programáticos em que os alunos irão absorver”, demonstrando claramente a ausência de conhecimento do que seriam as teorias da aprendizagem ou até mesmo a função dessas no processo de ensino-aprendizagem.

Outra situação que se demonstrou comum nas investigações foi a dificuldade que os docentes apresentaram em correlacionarem as ideias propostas nas teorias da aprendizagem com suas práticas em sala de aula. Barbosa e Silva (2020) afirmam que, em suas avaliações, apenas uma docente conseguiu estabelecer essa correlação, porém de maneira incipiente.

A confusão entre as vertentes teóricas da aprendizagem e os autores também se configurou como um dilema conceitual entre os docentes investigados, pois esses constantemente confundiam os teóricos e suas proposições, na maioria das vezes, não conseguiam relacionar as ideias ao respectivo autor.

Compreendemos que a profissão docente é complexa e que seu exercício demanda muita organização cognitiva do profissional, por seus inúmeros conteúdos e exigências do seu dia a dia. Porém, é importante avaliarmos o que tem sido fundamental na construção dessa profissão.

Já dissertamos inúmeras vezes no presente estudo sobre a importância da compreensão da aprendizagem por parte do indivíduo que a orientará, não pretendemos aqui nos colocar em posição de confronto ou julgamentos individuais, porém é importante que suscitemos reflexões sobre a prática e a formação que nosso professorado tem recebido nos últimos anos.

Em consequência disso, Lordani, Cruz e Araújo (2022) apontam a formação continuada desses docentes como mecanismo chave no processo de aquisição de conceitos importantes à prática. Para as autoras “é por meio da formação continuada que o professor poderá compreender os problemas do cotidiano escolar, refleti-los e, assim, planejar práticas educativas que visem o pleno desenvolvimento da criança” (p. 670).

É na formação continuada que o professor se reveste de conhecimentos

demandados a partir de sua realidade institucional, porém essas ações formativas precisam ser intencionalmente planejadas a partir de proposições da aprendizagem.

O trabalho educativo, por sua complexidade, vai se transformando ao longo da trajetória docente. Com isso, a formação continuada deve considerar a dinâmica do contexto da prática social, no sentido de verificar como tal prática se estabelece. Faz-se também importante, neste processo formativo, identificar o que pensam os docentes sobre sua própria formação e, ainda, como almejam alcançar novas formas de aprimoramento no decorrer de sua atividade docente. Destarte, pensar na organização deste movimento formativo faz com que avaliemos as condições postas diante da qualidade do trabalho educativo e suas contribuições nos processos de ensino e de aprendizagem (Lordani; Cruz; Araújo, 2022, p. 669).

Lordani, Cruz e Araújo (2022) utilizam como exemplo a Teoria Histórico Cultural (THC), teoria que serviu como base para seus estudos e proposição de uma ação de formação continuada aos docentes. Para as autoras, embasar essas ações em teorias da aprendizagem e deixar esse embasamento claro aos participantes é importante para o processo de formação e aprofundamento teórico desses.

Segundo Machado e Boruchovitch (2021), podemos afirmar que esses temas são pouco abordados durante o processo formativo dos professores, porém quando bem trabalhados e explorados trazem inúmeros benefícios ao processo de ensino-aprendizagem.

No mesmo viés, Almeida, Scheunemann e Lopes (2019) afirmam que as instituições de ensino têm papel fundamental nesse processo de formação continuada, inicialmente por apresentarem em seus preceitos institucionais direcionamentos teóricos, que devem fundamentar as ações dos seus docentes em suas dependências. Quando a instituição de ensino se apropria de perspectivas e conceitos teóricos da aprendizagem essa direciona a prática de seus docentes, mesmo que implicitamente, encaminhando o percurso formativo e a prática desses.

Podemos utilizar como exemplo uma temática que tem sido amplamente difundida nas instituições de ensino básico nos últimos anos, as Metodologias ativas de aprendizagem, cujo principal objetivo é tornar o aprendente participante ativo no processo de ensino-aprendizagem, tirando-o da inércia e do papel de mero ouvinte. Essas metodologias apresentam como sustentação teórica as teorias da aprendizagem, dentre as quais as preposições de David Ausubel, Jerome Bruner e Robert Gagné ganham destaque.

Principalmente durante e pós pandemia do COVID-19³, as instituições de ensino

³ A pandemia do COVID-19 foi uma emergência de saúde mundial provocada pelo vírus SARS-CoV-2.

apresentaram uma vasta demanda por práticas que trouxessem inovação para as salas de aula, objetivando a redução das taxas de abandono escolar. Essa realidade levou inúmeros profissionais a buscarem conhecimento acerca dessas práticas educativas, porém, sem o devido aprofundamento de suas origens teóricas, acabaram tornando-se práticas de mera repetição de técnicas e procedimentos.

Como possível remediação desse impasse, Almeida, Scheunemann e Lopes (2019) sugerem uma reaproximação das instituições de ensino básico às Universidades, fomentando a troca de saberes, pois é necessário que haja

maiores intenções de aproximação entre as universidades e as escolas de educação básica no compartilhamento de práticas, especialmente em relação à universidade na escola. Isso revela-se de extrema importância, uma vez que, por um longo tempo, permaneceu um distanciamento entre estas duas esferas, pois muito o que se produz nos espaços acadêmicos acaba por impactar pouco no ensino básico, apesar do amplo potencial transformador destas trocas (2019, p. 254).

Fica claro que a prática precisa estar baseada em conhecimentos sólidos e a Academia, principal produtora de conhecimento científico em nossos dias, tem papel primordial nesse processo. Nossas pesquisas e ideias precisam sair do campus universitário e permear as instituições de ensino em nossas cidades e municípios.

Machado e Boruchovitch (2021), afirmam que práticas formativas intervencionistas, principalmente as que levantam temas concernentes à psicologia cognitiva e da aprendizagem, são essenciais aos professores brasileiros, pois promovem a conscientização e estimulam abordagens de ensino alternativas às práticas convencionais, que muitas vezes não são efetivas na realidade aplicada.

Por conseguinte, salientamos que a formação docente é e continuará sendo uma peça fundamental no processo de aprendizagem, ela é um construto basilar, que muitas vezes define a eficiência ou a ineficiência do processo de ensino-aprendizagem, sendo crucial que seus partícipes tenham a ciência de que se faz necessário associarmos os fundamentos teóricos, construídos e fundamentados cientificamente à nossas atividades em sala de aula, tendo em vista unicamente a qualidade do ensino proposto aos nossos alunos, fomentando uma aprendizagem significativa para formar indivíduos reflexivos e cientes de seu papel em nossos dias.

Esse vírus apresenta elevada taxa de transmissão, por isso foi necessário estabelecer o Isolamento físico social para impedir a rápida proliferação, consequentemente evitar maior número de óbitos.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como apresentado anteriormente, este trabalho tem como base a pesquisa de natureza qualitativa, por isso, a presente seção tem por objetivo apresentar os resultados produzidos a partir dos dados gerados pela aplicação dos instrumentos de coleta, além de suscitar discussões oriundas das análises e inferências construídas no caminhar da pesquisa.

Podemos afirmar que o campo de estudo nos forneceu uma série de dados, a partir das visitas, conversas informais, trocas de experiências com os participantes da pesquisa e com cada um dos integrantes das comunidades escolares estudadas, além dessas, a pesquisa bibliográfica que embasou e nos possibilitou o suporte teórico necessário à produção de conhecimento científico.

A aplicação dos questionários, as entrevistas semiestruturadas aos docentes e aos coordenadores pedagógicos transcorreram do período de novembro de 2023 à janeiro de 2024 em duas escolas particulares e três escolas públicas (uma estadual e duas municipais) localizadas no Complexo Taiçoca dentro do município de Nossa Senhora do Socorro – SE, como apresentado no desenho de pesquisa (Apêndice A).

Os dados produzidos foram inicialmente codificados e organizados a partir das categorias estabelecidas *a priori*, possibilitando a estruturação de quadros com informações quantitativas das respostas obtidas. É importante ressaltarmos que os números de respostas não apresentam caráter absoluto, pois representam, em muitos casos, múltiplas respostas dadas pelos participantes.

Para diferenciação dos participantes nas entrevistas, utilizamos o uso de siglas formadas a partir do cargo exercido (Docente – Do; Coordenador Pedagógico – CP), iniciais da disciplina ministrada e numeração, no caso dos componentes curriculares que mais de um profissional foi entrevistado, como apresentado no exemplo abaixo:

Quadro 3 – Identificação participantes

Docente + Educação Física + n°: **DoED01**

Coordenador Pedagógico + n°: **CP01**

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Os dados foram decodificados e interpretados a partir de contextos teóricos, dos teóricos da área e dos contextos em que a pesquisa se deu. Nesse sentido, a análise de

conteúdo atuou como uma norteadora, possibilitando a estruturação de um referencial analítico e sua posterior inferência.

Como recurso digital de processamento da análise de conteúdo, optamos por utilizar, em algumas questões, o gráfico de nuvem de palavras, a partir da plataforma *Vennngage*⁴, disponível gratuitamente na *web*. Essa ferramenta gera nuvens de palavras a partir de um arranjo gráfico representado em duas dimensões (Graham, 2013).

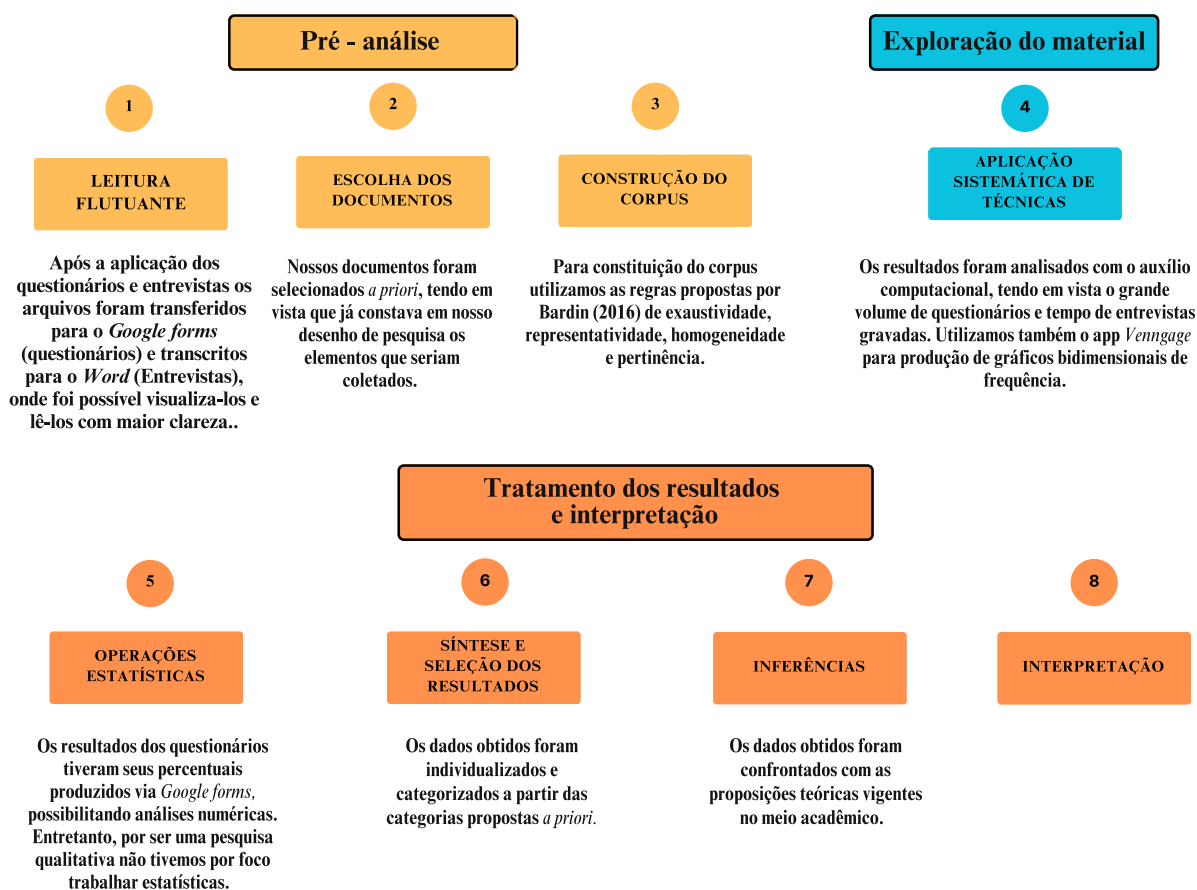
As nuvens de palavras são representações gráfico-visuais que apresentam a frequência das palavras em um texto ou discurso, onde as palavras que aparecem em maior destaque foram citadas mais vezes ou são consideradas mais relevantes no contexto e as que apresentam menor destaque foram citadas uma quantidade menor de vezes ou apresentam menor relevância no contexto estudado (Vilela; Ribeiro; Batista, 2020).

Acreditamos que o uso de recursos digitais possibilita, aos leitores e curiosos do assunto, uma visualização mais didática e compreensiva dos dados apresentados, diferente das inúmeras tabelas de frequência utilizadas rotineiramente, tendo em vista, o objetivo de tornar a pesquisa científica mais acessível a todos. Entretanto, optamos também em manter, principalmente nos dados do questionário, o uso de quadros para demonstração de quantitativos referentes as respostas dos participantes.

Para a construção das subseções seguintes utilizamos a triangulação dos dados obtidos a partir dos questionários, das entrevistas individuais aos docentes e as entrevistas aos coordenadores pedagógicos, com o intuito de trazer uma robustez as ideias e clareza na apresentação dos dados. Os passos seguidos no processo de construção da análise de conteúdo são apresentados na figura 8.

⁴ <https://infograph.venngage.com/infographics>

Figura 8 – Processo de análise do conteúdo.



Fonte: Elaborado pela autora com base no proposto por Bardin (2016), 2024.

O primeiro instrumento de coleta a ser utilizado foi o questionário, possuindo 28 questões fechadas, organizada por categorias. O mesmo foi testado em um estudo piloto, com a participação de cinco docentes. Durante a análise dessa aplicação inicial percebemos que algumas das questões direcionava-nos a caminhos paralelos ao nosso objetivo inicial, entretanto, decidimos por mantê-las para que tivéssemos o maior aporte de dados possível, visto que não há pesquisas desse cunho no município estudado. Vale ressaltar, que os dados obtidos nesse piloto não foram utilizados em nossa análise final.

Quando em campo, na chegada às escolas, estabelecemos contato com as equipes gestoras, sendo que a ação dessas foi de suma importância para o andamento da pesquisa. Pois, a nós ficou nítido, que quando a equipe gestora empenhava-se na participação, os docentes também se mantinham ativos, entretanto, quando essas não promoviam ações de incentivo os docentes optavam em não participar.

Anteriormente a aplicação da pesquisa, todos os gestores e coordenadores pedagógicos foram informados do que se tratava o estudo, título, objetivos, justificativas e importância da participação dos mesmos na produção dos dados. Em algumas unidades

escolares fomos convidados a conhecer a estrutura e ambientes da instituição, as ações, projetos e a comunidade nela atuante. Nessas instituições tivemos uma maior facilidade de contato com os docentes.

Quando em contato com os docentes, o desenho da pesquisa foi apresentado (Apêndice A), como também suas etapas, que seriam compostas pelo questionário individual, entrevista semiestruturada e o TCLE. Durante a aplicação dos questionários optamos em permanecer na instituição, pois esse contato permitia sanar possíveis dúvidas que surgissem durante o preenchimento.

Para além disso, favorecer um segundo contato, visando a entrevista semiestruturada, visto que o número de docentes seria menor, utilizamos então, como pré-requisito de participação nesta, a disponibilidade dos docentes de manterem-se na pesquisa.

Em média, acompanhamos cada instituição por cerca de cinco dias, pois pretendíamos abranger os docentes dos turnos da manhã e da tarde, além de que muitos profissionais permaneciam na instituição apenas um dia na semana, o que impossibilitava nossa ida em apenas um ou dois dias. Acreditamos que o esforço amostral foi compensatório, visto que obtivemos uma grande variedade de docentes por componentes curriculares alcançados, como observado no quadro 4.

Quadro 4 – Número de docentes por componente curricular

Componente curricular	Nº de docentes
Língua portuguesa	16
Matemática	14
Geografia	5
Ciências	5
História	5
Educação física	5
Inglês	3
Redação	2
Filosofia	2
Sociologia	2

Artes	2
Física ⁵	1
Química	1
Oficina de Letramento ⁶	1
Produção textual	1
Cultura <i>Maker</i> ⁷	1
Robótica	1
Total	67

Fonte: Elaborado através do questionário aplicado pela pesquisadora, 2024.

Os questionários foram aplicados no período de novembro e dezembro de 2023. Por isso, nossa necessidade de permanecer por mais tempo nas instituições foi intensificada, visto que é um período de finalização de semestre letivo, fator que acarreta ainda mais a jornada de trabalho dos docentes.

Inicialmente, a partir dos dados da SEMED, DRE08 e direção das instituições particulares, teríamos um quantitativo de 100 docentes atuantes, seguindo os critérios estabelecidos em nosso desenho de pesquisa. Entretanto, ao chegarmos nas unidades escolares muito do relatado não se confirmou, havendo um retorno de apenas 67 questionários respondidos.

Isso decorreu por inúmeros fatores, no caso das instituições municipais, muitos professores eram contratados a partir de Processos Seletivo Simplificado (PSS) ou eram estagiários contratados pela prefeitura de Nossa Senhora do Socorro para atuarem como docentes, grupos esses não inclusos em nossos critérios de inclusão da pesquisa.

Na instituição estadual muitos professores se recusaram a participar, alegando não ter tempo ou interesse em responder ao questionário. Nesses casos, seguimos o protocolo ético, tendo em vista, que cada indivíduo tem liberdade de escolher participar ou não do estudo, não sendo imputado a ele nenhum prejuízo ou penalização.

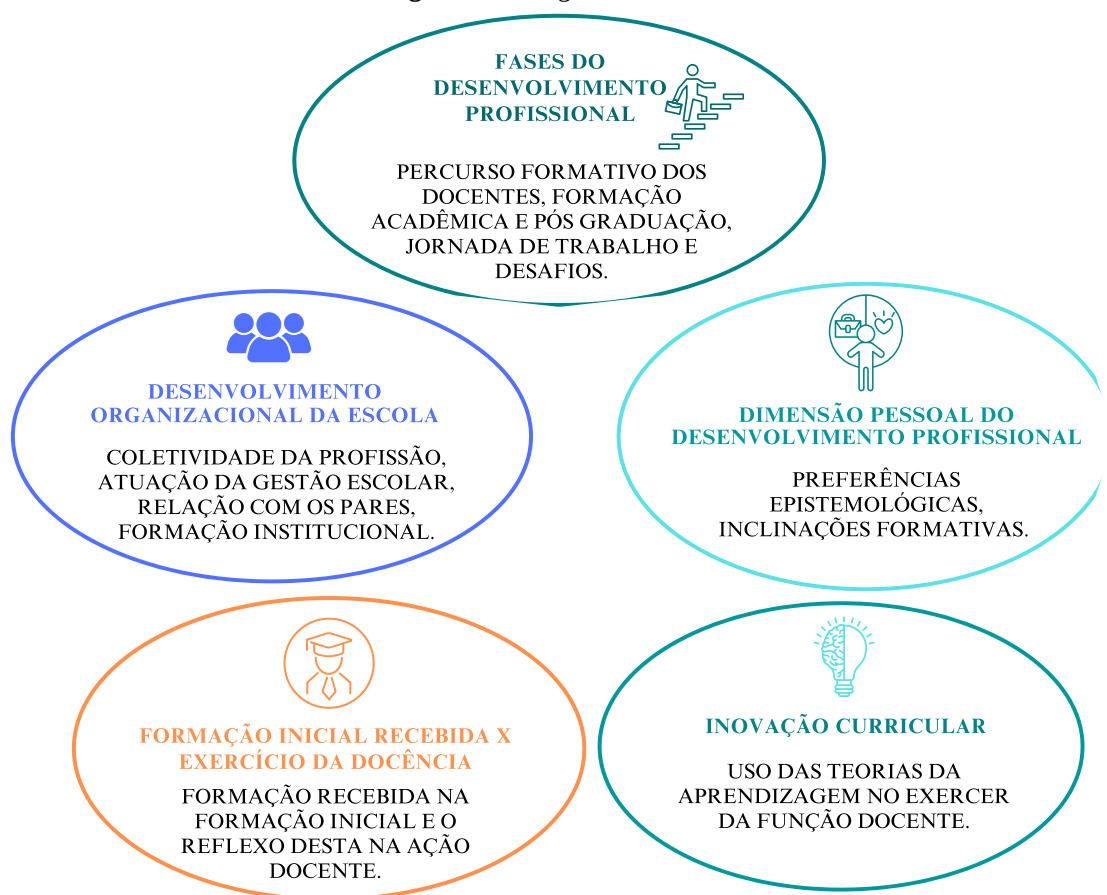
⁵ Ressaltamos que uma das instituições particulares estudadas apresentavam os componentes de Química e Física para os alunos dos anos finais do ensino fundamental;

⁶ O componente Oficina de letramento fazia parte da grade curricular de uma das instituições municipais, esta tem por objetivo auxiliar os alunos que ainda não conseguem ler e escrever, mas cursam os anos finais do ensino fundamental;

⁷ As disciplinas de Robótica e Cultura *Maker* também faziam parte da estrutura curricular das instituições particulares.

As questões do questionário e entrevista aos docentes enquadravam-se em categorias, sendo elas: **Fases do desenvolvimento profissional**; **Desenvolvimento organizacional da escola**; **Dimensão pessoal do desenvolvimento profissional**; **Formação inicial recebida x Exercício da docência** e **Inovação curricular** (Figura 9). Essas categorias foram formuladas com base nas ideias propostas por Marcelo (1999, 2022), Nóvoa (2022) e Darling-Hammond (2019) e tiveram como objetivo compreender da forma mais ampla possível o percurso e desenvolvimento profissional dos docentes participantes e como as teorias da aprendizagem permeia-os.

Figura 9 – Categorias de análise.



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Entretanto, a entrevista destinada aos coordenadores pedagógicos enquadrava-se em apenas três dessas categorias, sendo elas: Desenvolvimento organizacional da escola; Formação inicial x Exercício da docência e Inovação curricular. Tendo em vista, que esses profissionais lidam diretamente com a contínua formação dos docentes e a construção curricular das instituições de ensino em que atuam.

6.1 Imergindo nos instrumentos: O que os dados nos mostram?

Na categoria de **Fases de desenvolvimento profissional**, versavam questões que almejavam compreender o percurso formativo dos docentes atuantes no município de Nossa Senhora do Socorro - SE, como tempo de formação, tempo de atuação na educação básica, participação em pós-graduação, entre outras.

Foi possível perceber que grande parte da população estudada apresentava mais de dez anos de formação no curso de licenciatura, seguido pelos profissionais formados a menos de cinco anos (Quadro 5).

Quadro 5 – Formação em curso de licenciatura

Possui quanto tempo de formado?	% de docentes
Menos de 5 anos	24,6
Mais de 5 anos	21,1
Mais de 10 anos	35,1
Mais de 20 anos	19,3

Fonte: Elaborado através do questionário aplicado pela pesquisadora, 2024.

Huberman (2000) classifica a carreira docente de acordo com os anos em que o profissional exerce a função, onde a entrada da carreira, que corresponde aos três primeiros anos é considerada como **período de descoberta e sobrevivência**, a descoberta transfigura-se no entusiasmo inicial, na vontade de “fazer a diferença”, em ser um profissional diferenciado.

Entretanto, logo esse professor é atingido pelo “choque de realidade”, onde percebe-se que a experiência, muitas vezes, não se aproxima do que foi idealizado. Essa etapa é grandemente influenciada pela instituição de ensino em que o profissional se insere, pois a depender dos processos e ações por ela promovida, o docente terá uma iniciação mais fácil ou problemática na carreira. Esse período é crucial para o docente, pois segundo Marcelo, Martínez e Jaspez (2021) elas definem

la identidad y el rol como profesor; enseñar para responder a las necesidades individuales; **la gestión del aula estableciendo un ambiente de trabajo saludable y la relación con los demás profesores y con la dirección**. Las consecuencias de no atender a estos problemas están suponiendo un grave déficit para la calidad de los sistemas educativos en muchos países. Es así porque las tasas de abandono de la profesión docente por parte de los

profesores principiantes son muy altas. (Marcelo; Martinez; Jaspez, 2021, p. 2)

Os autores reforçam a importância da equipe gestora como promotora de um ambiente de trabalho saudável e de desenvolvimento individual a esses novos docentes, determinando, em muitos casos, o encaminhamento e a continuidade na profissão.

Um segundo momento é a fase considerada de **estabilização**, que ocorre normalmente entre os quatro e seis anos do exercer da profissão, esta é marcada pela definição da identidade profissional, a qual permite que os profissionais possuam uma maior segurança em seu proceder, consequentemente, são mais confiantes no agir em diversas situações, mas também é uma etapa de renúncias, pois para definição da identidade é necessário que o docente abra mão de outras possibilidades que lhes eram possíveis.

Huberman (2000) relata que essa renúncia é mais evidente em docentes de disciplinas específicas, pois muitas vezes, sua formação possibilitava o exercer de outras funções, como no caso dos professores de ciências e biologia, física, química, educação física, entre outros. Esses profissionais passam pela decisão de definir qual caminho que irão percorrer profissionalmente. Essa estabilização possibilita ao docente um sentimento de competência pedagógica, munido da confiança e do conforto no exercer da função, ele torna-se mais confortável com o dia a dia em sala de aula.

A população de participantes que correspondem a essas duas fases da profissão é de 45,7%, ou seja, são profissionais que estão descobrindo o fazer docente ou começaram a trilhar terras mais conhecidas. Grande parte desses professores estão vinculados às instituições de ensino particular, tendo em vista que o último concurso público realizado pela secretaria municipal e estadual de educação foi em 2011 e 2012 respectivamente (Governo de Sergipe, 2012; Prefeitura de Socorro, 2011).

Portanto, os professores concursados do estado e município, participantes da pesquisa, compuseram um segundo grupo formado por profissionais com mais de dez anos de formação, sendo equivalente a 54,4% de nossa amostra. Esses docentes podem enquadrar-se em três fases do ciclo de vida profissional proposto por Huberman (2020), podendo ser o **período de diversificação**, no qual o profissional se questiona e busca por novos desafios, muitas vezes imergindo em cargos administrativos ou de coordenação pedagógica, tendo como objetivo o reconhecimento profissional.

Todavia, alguns docentes ao entrarem nesse período recaem numa rotina e acabam vivendo crises existenciais, tornando-se um mero reprodutor diário de ações pedagógicas,

sem estímulo e sem perspectiva de mudança de profissão por acreditarem não haver mais tempo para tal modificação.

Parte desses profissionais também se enquadram no **período de serenidade e distanciamento afetivo**, onde os professores tornam-se mais mecânicos, menos sensíveis, porém apresentam uma alta capacidade de lidar com as intempéries que diariamente ocorrem em uma sala de aula, esses professores são menos vulneráveis as avaliações e muitas vezes se opõem a estas.

É nesse período que começa a ocorrer um distanciamento entre alunos e professores, promovido pela diferencia geracional e de cultura existente entre eles, os docentes outrora vistos como “amigos/irmãos” por apresentarem idades próximas e maior facilidade de interação, passam a ser vistos como “pais” tornando mais visível a dificuldade de interação. É nesse momento que esses profissionais podem tornar-se mais conservadores, queixosos dos alunos, dos próprios colegas ou até mesmo da política educacional (Silva; Cruz, 2020; Santos, 2023).

Com o passar dos anos, ao fim da carreira ocorre o que os autores nomeiam por **período de desinvestimento** que pode ser sereno ou amargo (Huberman, 2000), onde o docente prepara sua retirada das salas de aula, passa a participar cada vez menos de ações formativas e desinveste progressivamente na profissão. Porém, esse período tem uma característica muito peculiar, esses docentes sentem-se impelidos a repassar suas histórias aos docentes mais jovens.

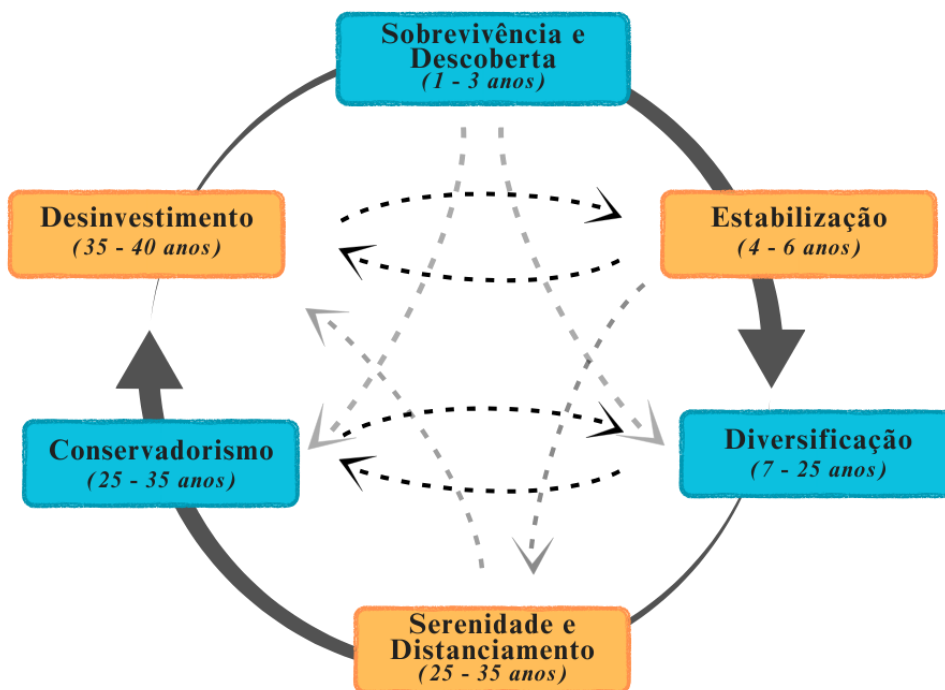
Durante a implementação de nossa pesquisa tivemos a oportunidade de entrevistar diversos professores, entre eles, dois apresentaram características explícitas do período de desinvestimento. Ficou claro para nós, desde a alegria em ter contribuído na educação de inúmeras crianças e adolescentes à amargura de não ter escolhido outra profissão. Esses dois docentes nos mostraram lados opostos da mesma profissão, o que nos confirma a variedade de percursos de desenvolvimento entre esses profissionais, não ocorrendo igualmente para todos os indivíduos.

Marcelo (2006) reflete que essa trajetória tem em seu cerne inúmeros fatores como, a idade, acontecimentos na vida pessoal do profissional e estágios profissionais, tudo isso reflete no indivíduo e em como ele desempenhará sua função, sendo ela de caráter individual e com inúmeras representações.

As fases e períodos na profissão docente não são lineares, elas podem e irão variar de um profissional para outro. A figura 10 nos apresenta como base um percurso cíclico, onde observamos a passagem de uma etapa para outra, entretanto, para alguns professores

o percurso não será tão simples, esses poderão pular etapas ou retornar a etapas anteriores. Essa multiformidade nos garante uma experiência única a cada indivíduo que escolhe a docência como profissão.

Figura 10 – Fases da carreira segundo Huberman.



Fonte: Adaptado pela autora a partir dos estudos de Huberman (2000) sobre o ciclo de vida profissional docente, 2024.

Nesse caminhar dentro da profissão, o profissional vivencia uma infinidade de situações que trazem à tona questões que não foram vivenciadas por ele em sua formação inicial, demandando uma contínua formação. Ao questionarmos nossos participantes sobre esse processo em suas vidas profissionais observamos algumas situações (Quadro 6).

Quadro 6 – Participação em Pós-graduação

Pós-graduação	% de docentes
Lato Sensu (Especialização)	66,7
Stricto Sensu (Mestrado)	14
Stricto Sensu (Doutorado)	3,5
Não possuem	22,8

Fonte: Elaborado através do questionário aplicado pela pesquisadora, 2024.

Como podemos observar, a grande maioria dos docentes apresentavam Especialização, essas normalmente voltadas à área do ensino (Ensino de sociologia, Ensino em História), Educação especial, ABA ou a compreensão cognitiva e das aprendizagens (Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia).

Quanto ao mestrado e doutorado, uma pequena parcela dos investigados os apresentou em sua formação. Como justificativa, os docentes relataram a necessidade de buscar meios de subsistência ao saírem da formação inicial e posteriormente a volta para às universidades tornou-se algo distante, por muitos haverem constituído família e obrigações financeiras.

Lüdke, Rodrigues e Portella (2012) afirmam que esse regresso é extremamente difícil, pois cabe aos profissionais um grande esforço, demandando tempo para deslocamento, estudos, participação em grupos de pesquisas e atividades do curso, além de manter suas atividades nas escolas em que trabalham.

No caso dos docentes atuantes em instituições públicas, existe a possibilidade da solicitação de uma licença para aperfeiçoamento profissional garantida pelo Art. 134-137, Lei nº 2.148/1977 (Estatuto dos servidores públicos civis de Sergipe). Vale ressaltar, que muitos docentes não conseguem obtê-la, dificultando a realização das atividades acadêmicas.

Entretanto, algo que nos chamou atenção foi a existência de docentes que não haviam realizado nenhum tipo de pós-graduação, entre estes, diversos docentes com mais de dez anos lecionando. Esses professores relataram a falta de tempo e dificuldades financeiras como impeditivos para a realização dessas formações.

Outro ponto importante, que acreditamos ser crucial colocar em pauta, é a ausência de pós-graduação nos docentes do componente curricular de educação física. Nenhum dos cinco participantes apresentavam especialização na área, diferentemente dos profissionais de outros componentes curriculares, que sua grande maioria possuía especializações em suas áreas ou na área da educação, os professores de educação física mencionavam apenas a participação em cursos rápidos e palestras.

Essa realidade não é restrita às escolas e profissionais por nós investigados, Mileo e Kogut (2009) e Meireles et al. (2021) também constataram esse entrave em suas investigações, onde muitos professores de educação física alegavam que cursos de curta duração possuem maior eficiência do que os de longa duração (Especialização, Mestrado e Doutorado). Meireles et al. (2021) relata também o apontamento dos docentes para a importância das buscas individuais e da reflexão sobre sua própria prática, deixando de

lado as certificações e as construções conjuntas com os pares em seu percurso formativo.

Compreendemos a importância da autonomia no processo de formação e desenvolvimento profissional, acreditamos fielmente que é extremamente importante ao docente se dedicar na busca e na construção de conhecimentos rápidos e específicos à sua área, pois isso é crucial para galgar novos patamares profissionais.

Entretanto, a reflexão e os cursos de curta duração, muitas vezes vinculados apenas à reprodução de procedimentos, não são suficientes para que esses profissionais compreendam o fazer pedagógico e aprendam a trabalhar as aprendizagens. O professor de educação física não trabalha apenas o físico, ele também é responsável por trabalhar o processo de desenvolvimento de habilidades corporais e intelectuais, cruciais no desenvolvimento infanto-juvenil.

Devemos ter em mente que a profissão docente não é individualizada, ela é assegurada pelo vínculo com as instituições de ensino e compartilhamento de vivência com os pares. Todas essas relações impactam diretamente no processo formativo dos professores, ou seja, não é por que as ações do docente de educação física não ocorrem predominantemente dentro de uma sala de aula, como outros professores, que este deve construir barreiras, impossibilitando a troca de vivências com colegas de outras áreas ou que não devam apropriar-se de conceitos cruciais ao ensino e desenvolvimento intelectual de seus discentes.

Infelizmente, temos presenciado um crescente isolamento dentro da profissão docente, algo que não se restringe aos profissionais de educação física. Marcelo (1999) relata que a ideia de sala de aula como território individual traz uma série de malefícios a prática docente e a instituição escolar, pois fomenta a ideia de que o professor é detentor de “todo saber” e que não necessita ser avaliado ou até mesmo buscar novos conhecimentos em sua trajetória profissional.

Essas ações acabam promovendo uma série de ideias deturpadas sobre a profissão, onde o individualismo sobrepõe-se a coletividade e a construção de uma carreira institucionalizada. Por mais sedutora que pareça, essa ideia de individualismo profissional só promove uma maior sobrecarga sobre o professor, pois este segue exercendo sua função sem direcionamentos claros, sem orientação, tentando abarcar todos os “conhecimentos” em cinquenta minutos de aula ou até mesmo desiste de trazer inovações a sua didática e reproduz as mesmas práticas diariamente.

Essa realidade unida às inúmeras demandas do trabalho pode diuturnamente minar o desenvolvimento profissional dos professores, pois não são poucos os obstáculos

vivenciados pelos docentes brasileiros em seu percurso profissional, questões como baixa remuneração, extensas horas de trabalho, entre outros, são relatados pelos nossos participantes como fatores que impossibilitam o desenvolvimento dentro da carreira docente, alguns dos principais podem ser observados na figura 11.

Figura 11 – Nuvem de palavras que expressam os principais fatores que impossibilitam o desenvolvimento profissional segundo os docentes.



Fonte: Elaborada a partir dos dados do questionário, produzido na plataforma Venngage, 2024

A dupla jornada de trabalho é seguida por questões econômicas e estresse quando o assunto são os empecilhos dentro da jornada formativa de um docente. Jacomini, Juca e Castro (2018) relatam que a partir do século XX, pela instituição da escola graduada, a remuneração dos professores de educação básica foram vinculadas às horas de aula, por isso, com o passar dos anos a carga horária de trabalho dos professores multiplicou-se numa tentativa de melhores ganhos financeiros, em muitos casos, os docentes passaram a apresentar dois vínculos ou mais, tendo em média um quantitativo de 26 horas dentro de sala de aula por semana em cada instituição, além das atividades realizadas fora dessas, que muitas vezes não é remunerada. Segundo os autores,

Criou-se, portanto, uma situação em que a duração da jornada do professor tornou-se muito extensa, e cuja composição quase desconsiderava que nesta profissão apenas parte do trabalho é realizada em sala de aula. Para cada hora em sala de aula, o professor trabalha mais um *quantum* de horas não mensuradas, tornando-se difícil quantificar quantas horas de fato ele trabalha, já que o tempo de trabalho se estende para além da sala de aula e permeia parte da vida privada (Jacomini; Juca; Castro, 2018, p. 2).

Ou seja, é necessário, na maioria das vezes, que o docente possua mais de um vínculo empregatício para que sua renda lhe proporcione algum poder de compra em nossos dias. Essa realidade já vista por outros autores (Jacomini; Juca; Castro, 2018 e

Silva et al., 2023) foi constatada também em nossa pesquisa, como mostra a quadro 7.

Quadro 7 – Vínculos empregatícios em instituições de ensino

Quantidade de vínculos	% de docentes
Um vínculo	33,3
Dois vínculos	50,9
Três vínculos	15,8
Mais de três vínculos	-

Fonte: Elaborado através do questionário aplicado pela pesquisadora, 2024.

Como observado, mais de 50% dos professores participantes da pesquisa possuíam dois vínculos empregatícios, sendo a grande maioria desses profissionais vinculados às instituições particulares de ensino, tendo em vista, que estas apresentam um método de remuneração diferente das instituições públicas. O profissional recebe por hora aula dada, sendo o valor diferente de instituição para instituição, não havendo um padrão base regulamentado. Durante a pesquisa, em conversas informais com os docentes, ouvimos relatos de escolas com remuneração de R\$9 hora/aula.

Por isso, mesmo ainda não sendo o ideal, os professores de instituições de ensino público apresentam uma estabilidade financeira maior, se comparado aos docentes de instituições particulares, por receberem um valor com base em um piso nacional, com reajustes anuais.

O problema da remuneração na profissão docente se arrasta a décadas na sociedade brasileira, tendo em vista que percorre no imaginário desta uma “docência por amor”, onde o profissional suporta adversidades, mas por amor à sua “nobre profissão”. Vivemos numa eterna dualidade, em que a profissão docente diz ser respeitada e considerada nobre, mas seus profissionais não recebem a valorização financeira e social devida ao *status* que aparentemente merecia.

Flôres e Gil (2023) afirmam que “a desvalorização da docência é permanente: há mais de um século, existem disparidades de remuneração, condições de trabalho e tipos de formação docente” (p. 8), esses fatores promovem uma desigualdade dentro da profissão e acarreta inúmeros danos ao profissional, principalmente quando este se vê acumulando vínculos empregatícios e atividades para o aumento de sua renda.

O excesso de carga horária de trabalho desses profissionais acaba gerando uma

sobrecarga mental e física que acarreta em malefícios à saúde dos docentes. Silva et al. (2023) relatam que

O ritmo de trabalho acelerado, desempenho por produtividade, falta de autonomia, baixa remuneração, exigências de trabalho, desvalorização, desqualificação social e excesso de esforço físico e mental; todas essas demandas se interligam em um mundo que se globaliza, tenciona-se e exige flexibilidade constante, além de o docente ter que dar conta de novas tecnologias na sua práxis. Esse cenário tem contribuído com os agravos da saúde psicológica e física dos professores. Emerge disso um cenário adverso à qualidade de vida desses profissionais, difundindo um modo de existir propenso a mal-estares e desestabilização de sua saúde (Silva et al., 2023, p. 2).

Alguns dos principais sintomas que acometem esses profissionais variam desde fadiga, esgotamento, dores no corpo e dores de cabeça, que podem ser provocadas por estresse, *Burnout* e o chamado “mal estar docente”, definido por Araújo, Pinho e Masson (2019) como um fenômeno social caracterizado pela desvalorização, excesso de exigências profissionais, em ambientes com violência e indisciplina, que produzem no docente uma crise identitária.

Entretanto, mesmo com todos esses contrapontos, quando questionados sobre o grau de identificação com a profissão, 52,6% dos professores participantes afirmaram se identificar, apesar das dificuldades e contratempos por ela impostos. Já 36,8% se dizem totalmente identificados e são conscientes dos desafios da profissão desde a escolha da mesma. Mas, 10,5% dos participantes afirmam já terem se identificado, mas no momento refletem sobre irem para outra profissão ou estão em processo de transição de carreira.

Com relação ao último grupo de professores, tivemos a oportunidade de conversar com alguns profissionais que estavam realizando cursos técnicos ou novas graduações, com o objetivo de migrarem para outras áreas (Técnico em enfermagem e Enfermagem) ou que já exerciam uma segunda profissão (Biomedicina).

Situações como essas acabam tornando o processo de desenvolvimento dentro da profissão docente ainda mais complexo, tendo em vista que se vive uma dualidade, onde não há um foco claro, demandando mais esforços físicos e mental do profissional, onde a docência é mantida apenas como o “ganha pão”.

A nós fica claro, que a formação, exercício e o desenvolvimento na profissão docente demanda do profissional esforço, mas além disso é influenciada por fatores que muitas vezes não podem ser controlados, são externos aos indivíduos. Marcelo (1999) afirma que esse percurso é modulado por duas grandes dimensões, a pessoal e a organizacional, onde os aspectos pessoais envolvem as relações familiares, as crises

existenciais e pessoais vividas pelo docente, e o viés organizacional, que atuará diretamente na carreira, a partir da regulação da profissão, das expectativas sociais, os estilos de gestão, remuneração, entre outros.

Como o autor, acreditamos firmemente na importância dos aspectos organizacionais no processo de desenvolvimento do docente, pois como afirmamos anteriormente, a docência não é uma profissão isolada, ela subsiste pela coletividade e da participação dessa em sua comunidade.

Tendo em vista esse pressuposto de influência institucional no desenvolvimento profissional docente, estabelecemos a categoria **Desenvolvimento organizacional da escola**, na qual trabalhamos as vivências de alguns partícipes da comunidade escolar acerca do processo de desenvolvimento em conjunto estabelecido e proposto nas instituições de ensino investigadas.

Compreender essas relações são importantes pois, o desenvolvimento profissional docente é um processo que transpassa a concepção individualista da profissão. Marcelo (2006) afirma que pensar em desenvolvimento do professor é pensar no desenvolvimento da instituição, sendo os dois duas faces da mesma moeda, é impossível almejar um sem passar pelo outro.

Essa afirmação parte do pressuposto de que o desenvolvimento da escola e o desenvolvimento profissional dos professores estão em uma relação intrínseca. A escola é, nessa perspectiva, uma unidade básica para mudar e melhorar o ensino porque o desenvolvimento profissional dos professores inclui também a formação na escola e sua dinâmica organizacional como o clima, a estrutura de autoridade, as normas que definem as relações entre o pessoal da escola, a natureza das comunicações na escola, e os papéis e responsabilidades do pessoal que pertence à organização escolar (Santos, 2023, p. 43-44).

Para termos uma visão mais ampla do que desenvolvimento profissional docente significa às instituições de ensino investigadas, questionamos aos coordenadores pedagógicos (CP) qual a percepção desses acerca da contínua formação no desenvolvimento profissional de seus docentes, tendo em vista, que em nossa pesquisa esses profissionais atuam como representantes da gestão escolar e responsáveis pela formação institucional dos professores.

“Desenvolvimento profissional é o contínuo estudo, professor precisa estudar o tempo inteiro para que ele melhore o aprendizado dele para poder passar para o aluno, então é estudar sempre...” (CP01, 2023)

“Pra mim é o professor, ele conseguir durante sua trajetória em sala de aula

perceber o que ele tem que aprimorar [...] o professor deve ter o perfil de profissional constantemente inquieto com sua prática, ele não pode aceitar que todo ano ele tá muito bem obrigada, não existe isso... todo ano ele tem uma leva de alunos diferentes, será que eu atingi todos? No que foi que eu falhei...” (CP05, 2023)

“A gente tem que pensar, pera aí... Minha formação inicial me dá suporte para eu entrar nesse mundo educacional que estamos vendo, né? Então, assim... Eu vejo que tá muito difícil, por que se você não se colocar como profissional que tem que estudar ainda o tempo todo, não para... Você tem que estudar... Por que você se depara o tempo todo com coisa nova, o tempo todo com coisa que você não entende e quem vai entender? E as vezes você não tem como encontrar ajuda por que o outro também não entende, tá bem complicado... Essa questão do desenvolvimento profissional do docente tá mais complexo do que antes.” (CP04, 2023)

Podemos perceber que os coordenadores apresentam uma visão predominantemente autônoma de desenvolvimento profissional docente, no qual o professor é majoritariamente responsável por buscar maneiras de aperfeiçoamento para sua prática. Essa ideia perpassa a cultura anteriormente relatada e arraigada em nossa profissão, a de isolamento e individualização da carreira, mesmo esta sendo institucionalizada e de necessidades coletivas.

O conceito de desenvolvimento por si só traz a ideia de progressão e continuidade, estando relacionado ao crescimento, evolução de algo ou alguém. Desenvolver-se é está pronto para galgar nossos passos, novos desafios, superiores aos da etapa atual em que o indivíduo se encontra. Porém, devemos ter em mente que ele ocorre a longo prazo, através das experiências e vivências do docente, pois é um processo “individual e coletivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola” (Marcelo, 2009, p. 9).

Mas, para que essa evolução realmente ocorra, a instituição de ensino deve apresentar alguns aspectos que estimulem esse desenvolvimento de seus docentes, sendo eles: a existência de uma rede de apoio e de liderança que impulse esses indivíduos para mudança e proponha inovações; a necessidade de propor uma cultura de colaboração que sobreponha-se a ideia de docência individualista, esta pode ser impulsionada a partir da construção de objetivos partilhados entre os professores; é crucial também que a instituição proponha uma gestão democrática, em que os docentes participem da construção dos objetivos e possam tomar decisões quanto ao rumo dos projetos de aperfeiçoamento; além desses, a instituição precisa desenvolver uma capacidade de organização estrutural e financeira para que forneça aos docentes a estrutura adequada para o desenvolvimento em sua profissão (Marcelo, 1999; Santos, 2023).

Em todos esses aspectos percebemos a necessidade da figura de um líder, que atua

no papel de direcionar os indivíduos num caminho de desenvolvimento, cujos objetivos abrangem a instituição escolar e os docentes. Este papel é exercido pelo coordenador pedagógico, profissional que deve ser capacitado para atuar frente às demandas institucionais e ao processo de contínua formação docente, profissional este partícipe do corpo da gestão escolar (Silva; Fernandes; Brandeburg, 2020).

Esse corpo gestor é fundamental na condução e na orientação das práticas profissionais e culturais que existem na instituição de ensino (Marcelo, 1999; Santos, 2023). Sabendo disso, questionamos aos docentes qual a percepção desses quanto ao desenvolvimento organizacional da instituição que lecionam (Quadro 8).

Quadro 8 – Desenvolvimento organizacional da instituição de ensino

Percepção	% de docentes
Tem se desenvolvido quanto a: gestão, liderança, cultura, metas partilhadas, clima e estrutura escolar.	75,4
Não tem se desenvolvido quanto a: gestão, liderança, cultura, metas partilhadas, clima e estrutura escolar.	8,8
Propõe poucas ações de: gestão, liderança, cultura, metas partilhadas, clima e estrutura escolar.	14
Não tenho conhecimento	1,8

Fonte: Elaborado através do questionário aplicado pela pesquisadora, 2024.

Segundo 75,4% dos docentes entrevistados, as instituições de ensino por meio da gestão, tem se desenvolvido quanto a liderança, cultura, metas, entre outros aspectos importantes na construção de um processo formativo coerente. É importante ressaltar, que as escolas selecionadas para a pesquisa, são conhecidas por serem referências⁸ para a população do município, além de apresentarem um grande número de discentes. Consequentemente, essas instituições possuem maior visibilidade, tanto do poder público, quanto do privado, tendo em vista, a necessidade de manter os índices de qualidade e avaliativos.

Quanto a estrutura, todas as escolas apresentavam boas condições de

⁸ O termo “referência” foi utilizado no sentido de serem “estimadas” e muito requisitadas pela população do município, não tendo relação com serem escolas registradas como Escolas de Referência pelo governo.

funcionamento, com sala de professores climatizada, banheiros, coordenação e secretaria acessíveis, todas com acesso à *internet*, *Datashow*, biblioteca, entre outras estruturas que possibilitam a interação confortável entre os espaços.

Quanto a equipe gestora nas instituições, foi nos perceptível que a grande maioria delas apresentava um bom relacionamento interpessoal, com um contato próximo aos docentes e uma constante presença nos ambientes comuns a esses, mostrando-se disponíveis e acessíveis a todo momento.

Quanto aos 22,8% que afirmaram não haver a proposição dessas ações ou a proposição de poucas ações, percebemos duas situações que convém mencionar. A primeira delas foi percebida na instituição estadual de ensino e em uma das instituições municipal, nas quais a coordenação pedagógica tem diferentes representantes nos turnos da manhã e tarde, consequentemente as características da gestão e do proceder com os docentes se altera, promovendo uma descontinuidade das ações, orientações e da relação dentro da comunidade escolar.

Acreditamos que essa descontinuidade pode gerar dificuldades no diálogo, visto que muitos professores trabalham nos dois turnos e em cada turno há direcionamentos, ações e relações diferenciadas entre a equipe gestora e o professorado, de modo que há uma interferência na comunicação entre a gestão-docentes.

A segunda situação, deveras curiosa, onde as escolas em que o mesmo coordenador atua em ambos os turnos, possuíam docentes do período vespertino com maior dificuldade de comunicação com a equipe gestora. A situação foi relatada por CP01 (2023).

“Aqui mesmo, eu tenho turno da manhã e turno da tarde, um grupo de professores pela manhã e outro pela tarde, o da manhã se comporta de um jeito e o da tarde de outro totalmente diferente do da manhã. Eu tenho um grupo pela manhã muito coeso, coeso comigo, quando eu sento com eles a gente consegue uma atuação bem legal, a tarde eu já tenho dificuldade, eles são muito rápidos, nem sempre estão juntos, são mais espalhados e aí eu tenho mais dificuldade de ter uma coesão. Aí alguns professores são mais arredios, são mais distantes, não fazem muita questão... Pela manhã não, é até engraçado (*risos*). É totalmente diferente pra desenvolver um projeto, pra resolver alguma coisa, eles são bem mais difíceis de chagar, pela manhã é muito mais rápido... As reuniões são muito mais produtivas... [...] pela tarde as coisas são bem mais lentas, até o aproveitamento dos alunos é diferente, os professores a tarde chegam mais atrasados, enfim... é diferente!” (CP01, 2023)

Convém ressaltar, que para autora também foi perceptível a diferença de comportamento dos docentes a depender do turno em que se atua, essa percepção se deu em todas as escolas estudadas, os docentes do turno da tarde sempre aparentavam ser mais

afastados e dispersos, inclusive com a gestão, mesmo quando tratava-se das instituições de ensino particular. Acreditamos, que mais estudos devem ser realizados para tentar compreender essa dinâmica entre as relações de liderança e os contextos em que elas se dão e as motivações de tantas diferenças entre os turnos em instituições de ensino básico.

Apesar desses impasses, acreditamos que a figura do coordenador pedagógico, peça fundamental da equipe gestora, tem função essencial no processo de contínua formação dos docentes. Silva, Fernandes e Brandeburg (2020) consideram o coordenador como um indivíduo formador e articulador dos processos de aprendizagens que ocorrem no ambiente escolar, além disso, esse profissional é responsável pela formação da equipe de docentes e colabora diretamente na construção do projeto pedagógico da instituição.

Podemos afirmar que é impossível falar de formação de professores no ambiente institucional sem falar da importância da equipe gestora nesse movimento. Para Lück (2015), é esse grupo gestor que possibilita

superar a limitação da fragmentação e da descontextualização e construir, pela óptica abrangente e interativa, a visão e orientação de conjunto, a partir da qual se desenvolvem ações articuladas e mais consistentes. Necessariamente, portanto, constitui ação conjunta de trabalho em equipe (Lück, 2015, p. 43).

Ou seja, o sentido de coletividade e trabalho em conjunto deve ser estimulado e orientado pela equipe gestora, essa conduzirá os docentes em um só propósito, tendo em vista, os dilemas e necessidades da instituição de ensino. Essa ação conjunta, não deve ser promovida a partir de atos impositivos, mas precisa trazer em seu cerne a participação de toda comunidade escolar, desde os pais, estudantes, professores, coordenadores, diretores e secretários. Todos esses indivíduos contribuem para construção de uma gestão democrática, crucial no desenvolvimento profissional docente (Marcelo, 1999).

É nesse movimento que o CP é incumbido de construir pontes entre esses partícipes, para que a instituição escolar seja possibilitadora de uma educação de qualidade e eficaz. Essa função é caracterizada por ser

“[...] a ponte da família, do aluno, com os professores, por que professores de sexto ao nono e os de ensino médio, eles não têm tempo de conhecer particularmente cada aluno, que é uma vantagem do pessoal de primeiro ao quinto ano, como eles ficam mais tempo eles conhecem mais [...]. Então se o coordenador não tiver ali fazendo essa troca eles terminam não conhecendo o aluno, não sabe o que está acontecendo. As vezes quando chega no final do ano que a gente senta pra conversar pra ver a situação dos alunos e aí que eu percebo que eu tenho que falar mais, tenho que conversar mais com eles.” (CP04, 2023)

Essa relação docentes-gestão-família é de tamanha responsabilidade, pois pode promover ou extinguir as possibilidades de desenvolvimento no ambiente escolar. Domingues (2014) elenca diversas responsabilidades desse agente, sendo as principais delas

responder pelas atividades pedagógicas da escola; acompanhar na sala de aula a atividade do professor; supervisionar a elaboração de projetos; discutir o projeto político-pedagógico; prestar assistência ao professor; coordenar reuniões pedagógicas; organizar as turmas de alunos e acompanhar os processos de avaliação; organizar a avaliação da escola; cuidar da avaliação do corpo docente e do plano pedagógico; atender a pais e alunos em dificuldades; e **propor e coordenar ações de formação contínua do docente na escola, considerando a relação intrínseca entre o fazer pedagógico e a reflexão sobre a prática educativa** (DOMINGUES, 2014, p. 14 – grifo nosso).

Entre tantas atribuições, a proposição e coordenação de ações formativas aos docentes apresenta-se como uma demanda essencial, pois a escola configura-se como um espaço de constantes modificações e nela as soluções e proposições para melhorias devem surgir. Tendo em vista, que a formação continuada dos professores impacta diretamente na aprendizagem dos alunos da instituição.

Construir essa formação a partir das demandas da instituição de ensino é fundamental para que os docentes estejam preparados para as adversidades que surgem diariamente. Para Silva, Fernandes e Brandeburg (2020)

[...] a escola se torna um espaço ideal para que a formação dos professores se desenvolva, porque é nela que os problemas ocorrem e dela que podem e devem surgir as soluções, e não de agentes externos. É da própria instituição de ensino que devem surgir os conteúdos e a necessidade formativa, e quem pode estar coordenando esse processo é o coordenador pedagógico no papel de líder (Silva; Fernandes; Brandeburg, 2020, p. 13).

O papel de liderança do CP é primordial nesse processo formativo dentro das instituições de ensino básico. Entretanto, a realidade muitas vezes não perpassa o ideal, pois a grande maioria dos coordenadores pedagógicos entrevistados queixavam-se de não conseguir cumprir esse papel de formador de docentes em seu dia a dia.

“Eu poderia ter mais condições de ajudar, se minha função fosse só essa pedagógica, só que não é (*risos*), mas a função do coordenador pedagógico é dar esse suporte, até trazer, não é? [...] essas novidades e assim trazer um pouco do preparo para o professor, a gente ter esses momentos de troca, de você conseguir conversar com o professor todos os dilemas que eles vivem, as vezes eles nem conseguem entender quem é o aluno dele, se ele não conversar

comigo eles não sabem... Às vezes eu faço eles olharem para o aluno de outra forma por que eu converso com eles, eu digo: Olha, sabe por que ele é assim? É por causa disso... por que as vezes a história vem pra mim, né... Não chega neles, o que chega neles é o aluno lá dentro. Aí as vezes o aluno se comporta de um jeito de outro e ele não sabe, aí eu tenho que conversar com eles e passar essa questão...” (CP01, 2023)

“Eu procuro sempre ter um contato estreito com os professores, não aquilo de ser amiguinho, por que muitas vezes as pessoas confundem as coisas, então você tem que ser estreito de diálogo, mas mantendo o profissionalismo, de cobrar, de tá ali pra ajudar se o professor pede, eu faço de tudo para ajudar, é muito difícil eu não conseguir, graças a Deus! Mas eu faço um esforço muito grande.” (CP05, 2023)

“O problema é que o coordenador assume muita coisa e o que é necessário a gente acaba deixando para depois, aí termina prejudicando... Eu sinto isso, por que já é a segunda escola que eu coordeno, por que eu pensei assim, a gente pensa assim, né... Ah, é nessa escola que acontece isso, eu vou para outra não vai acontecer (*risos*), mas é a mesma coisa, a mesma coisa...” (CP03, 2023)

O excesso de atividades outorgada aos coordenadores surge como um dificultador para a execução das ações formativas. As atividades administrativas, de secretariado, funções que deveriam ser realizadas pela direção institucional ou por outros profissionais, muitas vezes são redirecionadas aos coordenadores, que por sua vez tem sua função desviada para suprir novas demandas da instituição.

Outro ponto elencado pelos CPs é a difícil relação com alguns docentes que se recusam a seguir direcionamentos, não permitem aproximação ou interferências no exercício de sua função, propagando a ideia outrora relatada das salas de aula como territórios individuais.

“Assim, as vezes o professor não dá muito espaço pra gente, pra você ajudar... tem professor que barra muito a ajuda e não é só os antigos não, tem muito professor novo de formação mais recente que vem cheio de gás, aí as vezes ele não quer, e aí fica a nossa... Eu tenho aprendido muito como coordenadora, comecei de um jeito, esse ano já tô de outro, próximo ano eu já tenho outra atitude, por que eu também vou me aperfeiçoando profissionalmente, né... Eu vou observando o que eu falhei o que eu não falhei para que cada ano possa cobrir mais um pouco.” (CP05, 2023)

“Tem professor que não cumpre funções básicas como entregar um planejamento, a gente precisa ficar no pé, como se estivesse pedindo para eles fazerem algo errado, mas é coisa básica. Tem uns que eu já nem insisto mais...” (CP01, 2023)

Compreender a necessidade de uma relação profissional coerente e de respeito é de extrema importância para que a educação escolar oferecida a nossos discentes seja de qualidade, mas para que isso ocorra, é necessária uma força tarefa, em que os docentes

cumpram suas obrigações para com as instituições e estejam abertos a melhorias diárias.

A relação entre a gestão e o professorado deve ser de trocas, pois muitas vezes não percebemos nossas fragilidades e dificuldades como profissionais, sendo mais fácil essas observações partirem de indivíduos externos. Não podemos enxergar gestão-docentes como opositores, mas como partícipes da construção de um ambiente escolar saudável e estimulador de aprendizagens (Domingues, 2014).

Essa troca deve se dá, pois, a formação inicial docente não nos proporciona todos os saberes, ela nos concede o “pontapé inicial” para o ingresso na carreira, e ao longo dela, com o passar dos anos, das vivências, das relações institucionais, com nossos pares e no participar de ações formativas, nos desenvolvemos como profissionais. Esse desenvolvimento, além do crescimento pessoal, tem como objetivo proporcionar uma educação de qualidade, que possibilite aprendizagens significativas aos nossos alunos.

É dentro dessas relações institucionais, que as defasagens são percebidas e ações formativas são propostas aos docentes, Nóvoa (2022) afirma que as instituições de ensino são os ambientes mais eficientes para proposição de formação continuada, pois a comunidade escolar, através da equipe gestora, consegue perceber suas necessidades e as demandas que dela surgem, podendo assim propor ações mais assertivas a seus docentes.

A partir desse pressuposto, questionamos aos docentes qual o posicionamento deles quanto as ações de formação continuada propostas pelas instituições de ensino (Quadro 9).

Quadro 9 – Formação continuada proposta pela instituição de ensino

Posicionamento	% de docentes
Importante, mas pouco aproveitável.	42,1
Imprescindível para atualização docente.	38,6
Considero improdutiva, sem resultados significativos.	7
Considero uma imposição vindo de cima para baixo.	3,5
Considero ineficaz para a realidade do cotidiano escolar	8,8

Fonte: Elaborado através do questionário aplicado pela pesquisadora, 2024.

Como observado, 42,1% dos docentes participantes acreditam que as ações propostas pelas instituições de ensino são importantes, porém pouco aproveitáveis, unido a 19,3% que consideram essas ações improdutivas, impositivas ou ineficazes. Apenas

38,6% acreditam que essas ações são realmente imprescindíveis para atuação docente.

Essa realidade não é restrita ao município estudado, em sua pesquisa com docentes de instituições públicas no município de Aracaju - SE, Santos (2020) constatou que muitos docentes não se identificam com as formações propostas pelas instituições de ensino por elas não serem voltadas para a realidade institucional ou não serem construídas a partir de diálogos com os docentes.

As instituições públicas de Nossa Senhora do Socorro apresentam uma configuração semelhante, segundo seus coordenadores pedagógicos, os temas das ações são propostos a partir de uma análise geral de demandas do município ou do estado, não a partir de demandas locais da instituição.

“Então, a gente segue uma hierarquia, mesmo que a gente tenha coisas que sejam nossas, a gente depende e obedece ao que vem acima da gente, por que já vem da SEDUC para as DREs e as DREs passam para as coordenações e as coordenações passam para os professores. A escola não propõe uma ação sozinha, as ações agora são conjuntas, seria para poder unificar a rede...” (CP02, 2023)

“Tudo vem da SEMED, formação para professor é assim... eu tô falando daqui em Socorro, eu trabalho também em Aracaju e não é diferente, esse ano eu vi, a escola levou alguns profissionais pra falar, levou muito o SEBRAE, algumas faculdades dando palestra... Aqui assim, a gente recebe muita coisa da SEMED e é muita coisa mesmo... Tiveram formações diversas da SEMED, os professores são chamados pra SEMED, então que momento a escola vai tirar? Então são vários momentos só da SEMED mesmo... Esse ano mesmo os últimos sábados foram todos letivos, a SEMED tirou e esticou o calendário, aí teve um seminário que é incluído como hora de estudo... Então, tudo vem da SEMED aqui em Socorro, eu tô sendo sincera com você, tudo vem da SEMED. A gente quase não tem tempo de trazer, aqui na casa a gente tem psicólogo e assistente social, mas eles são da SEMED, tudo vem de lá... É muito difícil a gente trazer uma coisa nossa, até a gente coloca no início do ano, a gente planeja, mas não acontece... Vai acontecendo uma coisa e outra e não sai do papel, esse ano mesmo que teve SAESE e SAEB não teve espaço para formação da escola...” (CP01, 2023)

Situações como essas promovem um distanciamento do docente com a formação proposta, tendo em vista que este não se identificará com as questões ali pautadas. Muitas dessas diretorias desconsideram a escuta docente como processo importante na proposição e definição das ações formativas. Outro entrave é a padronização dessas formações, não levando em consideração as características individuais de cada instituição de ensino, trazendo aos professores modelos prontos, muitas vezes impossíveis de serem aplicados em sua realidade ou na escola em que está alocado.

Nesse sentido, Santos (2023) nos chama atenção para questões políticas que

permeiam as proposições de formações aos docentes, pois, em sua grande maioria não apresentam continuidade, devido a constante rotatividade das equipes formativas, que são modificadas a cada quatro anos, quando um novo governo assume, não havendo um plano contínuo ou sequencial que trate do aperfeiçoamento dos docentes ao longo de sua carreira.

Durante todo trabalho, a todo momento, evitamos suscitar comparações entre instituições particulares e públicas, porém, nesse ponto é necessário que analisemos os dois universos e como cada um deles trabalha essa ideia de formação contínua para com seus docentes. Segundo os coordenadores pedagógicos das instituições particulares as ações formativas são propostas a partir da observação de demandas específicas da instituição.

“Eu observo o que tá acontecendo com meus professores, se eu percebo que mais de um tá seguindo um caminho que não faz sentido para a escola a gente propõe uma formação. É importante que tenha essa unidade de pensamento.”
(CP02, 2023)

“Eu converso muito com tia (*nome da diretora*), todo semestre antes das aulas a gente vê o que ficou defasado no semestre passado e dá uma atenção maior... A gente tem mais dois coordenadores de ensino infantil e médio, muitas das ações são em conjunto, por que tem coisa que é importante pra todo mundo.”
(CP04, 2023)

Essa atenção individualizada às demandas da instituição, o foco no contexto da comunidade em que a escola está inserida e a ideia de unificação da instituição é crucial na proposição de ações formativas assertivas aos docentes. Temos plena ciência que a amplitude das questões organizacionais em instituições públicas é imensamente maior, por demandarem mais protocolos e burocracias. Entretanto, esses percalços acabam promovendo aos docentes mais “conhecimentos” que serão escanteados ao longo de seu desenvolvimento profissional.

Acreditamos que é necessária uma flexibilização nas horas de estudo, para que essas sejam ofertadas pela instituição de ensino local, abrangendo conteúdos inerentes as demandas daquela instituição, com o apoio e supervisão das DREs e secretaria municipal, tendo em vista, que essa modalidade de horas é remunerada aos professores.

Não podemos simplesmente recair sobre a ideia de que não é possível modificar ações já arraigadas, Nóvoa (2022) relata que muito tem se falado sobre mudança na educação brasileira, mas poucas ações saem do papel por estarmos constantemente retomando as mesmas falas e agindo pouco.

Temas que são cruciais ao fazer docente precisam ser abordados nas ações formativas, questões sobre aprendizagem, diversidade, relações sociais, entre outras. Pois, vivemos em uma sociedade em constantes alterações e temas que outrora eram abordados frequentemente caem em desuso, e diariamente outros emergem demandando dos docentes e coordenadores pedagógicos maior atenção em sua atuação.

A percepção dos docentes sobre as ações formativas propostas pelas escolas investigadas nos abriu portas para que pudéssemos nos aprofundar nas formações sobre as teorias da aprendizagens, pois, nos era necessário saber se os docentes ao longo de sua jornada como profissionais, receberam ou tem recebido, formações institucionalizadas sobre as perspectivas teóricas da aprendizagem (Quadro 10), tendo em vista a importância dessas no processo de ensino e aprendizagem escolar.

Quadro 10 – Formação sobre Teorias da aprendizagem proposta pela instituição de ensino

Posicionamento	% de docentes
Palestras, congressos, colóquios e/ou seminários	14
Cursos de capacitação e/ou cursos de aperfeiçoamento.	24,6
Cursos à distância	14
Formação Colaborativa em grupo de professores (compartilhando conhecimentos e soluções entre si)	8,8
Nenhuma ação sobre Teorias da aprendizagem foi realizada.	38,6

Fonte: Elaborado através do questionário aplicado pela pesquisadora, 2024.

Dos docentes investigados 38,6% afirmaram não ter sido proposta nenhuma ação formativa que tratasse sobre as teorias da aprendizagem nos últimos quatro anos nas instituições de ensino em que atuam. Já 61,4% afirmaram que alguma modalidade de ação foi proposta, entretanto, quando questionados individualmente sobre essas formações, os docentes relataram que as teorias da aprendizagem apareciam de forma superficial, sem aprofundamento ou direcionamentos claros.

Mesmo que um grande percentual de docentes não considere as ações de formação continuada propostas pelas instituições de ensino viáveis no exercer de sua função (Quadro 9). São as escolas, secretarias de educação municipais e estaduais as principais propositoras de ações formativas dos quais esses profissionais participaram. Elas caracterizam-se como a principal fonte de formação para 39,6% desses professores,

seguidos pelas instituições universitárias responsáveis pelas formações *Strictu e Latu senso* (Especializações, Mestrados e Doutorados).

Nos questionamos o que ocorreria caso essas instituições parassem de promover ações formativas, considerando que os docentes relatam falta de tempo, dificuldades financeiras e pouca disponibilidade para regressarem às instituições de ensino superior. É necessário que nós como docentes não percamos de vista o peso de nossa função, não queremos aqui propor julgamentos ou construir dissensões, mas gostaríamos de suscitar reflexões acerca da atual configuração da nossa profissão e de como temos buscado, ao longo dos nossos dias, em sala de aula, o nosso desenvolvimento profissional, se é que o temos buscado.

Muitos profissionais relataram que optam por realizar formações de maneira autônoma para suprir suas necessidades e demandas pessoais, por isso, questionamos aos docentes sobre quais dessas ações realizadas de forma autônoma tratavam acerca das teorias da aprendizagem.

Fomos tomados de surpresa quando 38,6% dos participantes afirmaram nunca terem buscado ações que tratassem sobre as teorias da aprendizagem, alguns docentes relataram a participação em palestras, cursos e formação colaborativa com seus pares (Quadro 11).

Quadro 11 – Distribuição das respostas docentes, conforme a participação em ações de formação continuada sobre as Teorias da aprendizagem de forma autônoma

Ações formativas	% de docentes
Palestras, Congressos, Simpósios e Seminário	12,3
Cursos de capacitação e ou Cursos de aperfeiçoamento	17,5
Cursos à distância	17,5
Formação colaborativa	14
Não busquei nenhuma ação com essa temática	38,6

Fonte: Elaborado através do questionário aplicado pela pesquisadora, 2024

Entretanto, quando questionados sobre a profundidade teórica abordada, mais uma vez, os docentes relataram a superficialidade da temática, em alguns casos, teóricos da aprendizagem eram citados, mas apenas como embasamento para alguma fala. Nos causa espanto o distanciamento das ações voltadas para professores das teorias que devem

nortear a prática do ensino, tendo em vista, que a função docente é caracterizada e responsável pela aprendizagem dos discentes. Não é de hoje que os pesquisadores alertam sobre esse distanciamento da teoria e o foco exacerbado na “praxiologia”, onde o que vale mais é o que acontece em sala de aula, não a base dada ao professor para manter-se em sala de aula fomentando os processos de ensino e aprendizagem (Gatti, 2012; Melo, 2024; Santos; Melo; Santos, 2023).

Temos ciência que essa realidade não ocorre apenas na formação continuada, tendo origem na formação inicial, por isso, a categoria de **Formação inicial recebida x Exercício da docência**, nos possibilitou compreender como este distanciamento das teorias da aprendizagem se deu ao longo da trajetória docente, a partir da reflexão sobre a formação inicial e o reflexo desta em suas ações como docentes nos dias atuais.

Inicialmente solicitamos aos professores que definissem o nível de envolvimento com as teorias da aprendizagem durante a formação inicial, os fazendo rememorar as disciplinas, palestras e eventos que participaram durante a jornada na graduação em licenciatura.

O envolvimento podia ser definido desde superficial, no qual os docentes teriam ouvido falar superficialmente em algum momento sobre as teorias, ao nível de expertise, podendo ter sido adquirido a partir de um curso específico ou disciplina que tratasse exclusivamente da temática, como apresentado no quadro 12.

Quadro 12 – Distribuição das respostas docentes, conforme o envolvimento com as Teorias da aprendizagem na formação inicial.

Envolvimento com as teorias	% de docentes
Superficial (Ouvir falar)	8,9
Básico (Noção sobre o assunto)	58,9
Abrangente (Conhecimento do assunto)	26,8
Expertise (Aprofundamento no assunto)	5,4

Fonte: Elaborado através do questionário aplicado pela pesquisadora, 2024.

Os dados nos apresentaram uma realidade preocupante, mas quando em entrevista, ao serem questionados sobre a relação dos mesmos com as teorias da aprendizagem durante sua formação inicial, os docentes apresentaram inúmeras particularidades.

“Eu participei de uma palestra lá na UFS que falava de teorias da

aprendizagem, também na minha formação teve uma disciplina lá que era conhecimento em desenvolvimento humano, ela tratava sobre aprendizagem, mas não especificamente no contexto escolar, levava mais para o contexto social. Assim, especificamente tratar sobre aluno, no âmbito escolar mesmo, **não tive nada em relação a isso.**” (DoEF01, 2024 – grifo nosso)

“Assim, eu vi uma palestra ou outra, mas não era uma coisa aprofundada, disciplina **eu não tive nenhuma.**” (DoMAT01, 2024 – grifo nosso)

“**Eu não tive nada,** só vi um pouco de didática no final do curso, mas isso de teoria da aprendizagem não.” (DoSOC01, 2024 – grifo nosso)

“E eu lá lembro (*risos*), mas eu **acho que não tive...** Vi uma coisa ou outra ao longo dos anos, nem palestra tinha o foco nessas teorias, o que eu sei fui aprendendo com o tempo.” (DoHIS01, 2023 – grifo nosso)

“**Eu não tive nenhuma disciplina sobre teorias da aprendizagem não,** eu que depois fui buscar, quando eu comecei a dar aula eu percebi que não sabia nada, aí procurei uma especialização para realmente aprender...” (DoHIS02, 2023 – grifo nosso)

A partir dos relatos dos docentes podemos perceber a defasagem existente nos currículos de formação inicial, a ausência de disciplinas obrigatórias que versem sobre a aprendizagem dos discentes no âmbito escolar. Marcelo (1999) nos convida a refletir sobre quais seriam as metas e objetivos da formação de professores, e traz consigo o embasamento de diversos autores para que possamos entender quais seriam as principais necessidades a serem supridas pela formação inicial.

Alguns afirmam que é necessário que os futuros docentes se tornem peritos no ensino, outros que estes se desenvolvam como pessoas e compreendam a responsabilidade no desenvolvimento das instituições de ensino e que obtenham capacidade reflexiva sobre o ensino. Ou seja, cada autor trará uma série de metas e finalidades acerca dos objetivos da formação inicial docente, esses trarão os “conhecimentos, destreza, habilidades ou competências e atitudes ou disposições” (Marcelo, 1999, p. 81)

Entretanto, o autor deixa claro que nenhum desses objetivos terão valia, caso o docente não desenvolva uma disposição a executá-los, pois esta refere-se à tendência que o docente possui a desenvolver suas atividades em um dado contexto, ou seja, é possível que um professor possua uma destreza ou habilidade, mas não tenha a disposição de executá-la.

A formação de professores deve possibilitar ao futuro docente o saber pedagógico, fornecendo-lhes conhecimentos teóricos e conceituais, o saber-fazer, esquemas práticos de ensino e o saber-porquê, que possibilita o docente compreender as motivações e

embasamentos de sua prática.

Esses conhecimentos não advêm apenas das experiências em classe, do dia a dia com os discentes, a partir da observação e diálogo com professores já consolidados e da reflexão de sua prática, eles também são adquiridos a partir do estudo individual, do comprometimento com as bases teóricas da profissão (Marcelo, 1999).

Todavia, ao mesmo tempo que alguns docentes não tiveram acesso a informações ou aprofundamento sobre as teorias da aprendizagem quando em sua formação inicial, outros tiveram e relatam a importância desses conhecimentos em seu desenvolvimento profissional, inclusive no processo de definição da identidade docente.

“Então, **eu tive disciplinas na minha graduação que falavam sobre as teorias da aprendizagem**, e na verdade foi essa disciplina que me inspirou muito para o meu desenvolvimento profissional, eu não lembro o nome da disciplina (*risos*), mas foi nela que eu me descobri, percebi que eu queria estar envolvida com questões de dificuldades e transtornos de aprendizagem, através das teorias da aprendizagem eu percebi que eu gosto muito dessa área de observar as dificuldades dos alunos, se são só dificuldades ou se são realmente transtornos e como eu posso ajudar o aluno a aprender, mesmo com esses transtornos, mesmo com essas dificuldades. Então foi através dessa disciplina com as teorias da aprendizagem eu tive esse Norte, esse direcionamento de ver que é... o aluno ele é possível aprender, ele é capaz...” (DoLP02, 2023 – grifo nosso)

“**Eu tive uma disciplina**, com ela eu abri minha mente e pude quebrar aquele preconceito, preconceito não, mas uma ignorância que eu tinha do ensino médio e comecei a perceber que todo mundo é capaz de aprender se for trabalhado da forma que aquele aluno aprende, se for trabalhado da forma que ele vai conseguir desenvolver.” (DoLP03, 2023 – grifo nosso)

A quebra de preconceitos e paradigmas a partir da estruturação do conhecimento sobre as aprendizagens dos alunos também demonstrou ser um ponto importante na construção dos saberes da profissão. É importante mencionarmos que o professorado é responsável por auxiliar os discentes no processo de aprendizagem, independente das defasagens e dificuldades apresentadas pelo aluno, o docente tem como dever atuar como facilitador desse processo.

Mas para que isso aconteça, em seu processo formativo, esses profissionais precisam ter acesso aos conhecimentos que lhe possibilitem adquirir a capacidade de melhorar o processo de ensino e aprendizagem em sua atuação na educação básica (Melo et al., 2020).

A partir dos relatos, podemos inferir que não existe um critério unificador na construção dos currículos das mais variadas licenciaturas, pois mesmo que sejam ofertados pela mesma universidade, muitos dos cursos não possuem disciplinas que

relacionem os alunos e as maneiras de aprender ao longo das diversas etapas de vida.

Os relatos de DoEF01, DoLP02, DoCIE01, DoING01, DoSOC01 e DoHIS01, profissionais que obtiveram diplomação pela Universidade Federal de Sergipe – UFS, todos em cursos de licenciatura, mas entre eles apenas DoLP02 teve no currículo de seu curso uma disciplina obrigatória que versava sobre as teorias da aprendizagem. Enquanto os demais afirmam que não tiveram acesso, quando muito, cursaram disciplinas que tratavam sobre desenvolvimento humano, como no caso de DoEF01, segundo o mesmo, sem aplicação para a educação básica.

Infelizmente, essa situação não é restrita ao estado de Sergipe, Barbosa e Silva (2020) relatam uma situação parecida em seu trabalho executado em Surubim, município pernambucano, onde os docentes também apresentavam uma relação conflituosa com as disciplinas que deveriam possibilitar embasamento teórico para suas práticas em sala de aula. Os autores também afirmam que

Na maioria dos cursos de licenciatura os componentes curriculares de cunho pedagógico possuem uma carga-horária expressivamente menor do que aqueles relacionados aos conhecimentos específicos, mas é necessário que haja a valorização e o interesse por parte dos graduandos das disciplinas didático-pedagógicas, uma vez que elas são fundamentais a sua formação. (Barbosa; Silva, 2020, p. 98)

No mesmo viés Oliveira, Araújo e Veit (2017) afirmam que são essas bases teóricas que possibilitam aos docentes conhecimentos, habilidades, atitudes e crenças que são fundamentais na obtenção dos objetivos do ensino, ou seja, são elas que devem nortear a prática dos professores.

Nesse contexto, acreditamos que as teorias da aprendizagem abrangem tanto o saber-fazer tanto o saber-porquê, pois são esses referenciais teóricos que possibilitam ao futuro docente compreender a dinâmica da aprendizagem desde os tempos mais remotos da infância. Sabendo disso, os futuros docentes terão subsídios para embasar suas práticas em sala de aula, tendo em vista que cada turma e aluno vivencia um contexto e demandas diferenciadas.

Mesmo com suas aparentes defasagens, os docentes quando questionados sobre a relevância das teorias da aprendizagem durante a formação inicial, em sua grande maioria, a caracterizaram como imprescindível ao executar da função docente (Quadro 13).

Quadro 13 – Distribuição das respostas docentes, conforme a relevância das Teorias da aprendizagem na formação inicial

Relevância das teorias	% de docentes
Imprescindível para o docente	64,3
Importante, mas pouco aproveitável	33,9
Improdutivo, sem resultados concretos	-
Ineficaz para realidade do cotidiano escolar	1,8

Fonte: Elaborado através do questionário aplicado pela pesquisadora, 2024

Entretanto, não podemos deixar de mencionar os 33,9% dos docentes que acreditam na importância das teorias da aprendizagem, mas as consideram pouco aproveitável. Ao aprofundarmos nessa ideia percebemos, durante as entrevistas que essa dificuldade de considerá-la aproveitável advinha de uma dificuldade de relacionar os conceitos teóricos em sua prática em sala de aula, como relatado pelo docente DoGEO01.

“Eu acho assim, que essas teorias foi muito complicado pegar e colocar na prática, transformar, mas aí quando eu entrei no PIBIC, que é o projeto de iniciação à docência, ficou mais fácil, por que você tem que **pegar a parte teórica e transformar numa atividade prática**, então foi muito aprendizado pra mim isso, por que a gente tem dificuldade de pegar essas teorias e na aula é totalmente outra realidade muitas vezes, então como você vai se preocupar com uma teoria da aprendizagem se o aluno nem comeu, né?” (DoGEO01, 2024 – grifo nosso)

Muitos estudantes de licenciatura apresentam a dificuldade relatada pelo docente, isso se dá, por nas estruturas curriculares dos cursos de licenciatura haver uma separação entre as disciplinas teóricas e práticas, essa estruturação dos currículos promovem uma sensação de separação entre os conhecimentos. Essa separação “em blocos, os teóricos e os práticos, onde o segundo é vivenciado apenas na finalização do curso em licenciatura, favorecendo a percepção de que a prática e a teoria são individualizadas e opostas.” (Melo, 2024, p. 8).

O docente entrevistado só conseguiu fazer essa correlação ao participar do Programa de Iniciação à docência (PIBID), pois segundo o mesmo, nesse momento foi possível “**pegar a parte teórica e transformar numa atividade prática**” (DoGEO01, 2024). Melo e Lyra (2020) relatam a necessidade de os cursos de formação inicial seguirem o proposto pela CNE, no qual a relação teoria-prática é vinculada a pesquisa e apresentam-se como elementos essenciais na formação do futuro profissional.

Entretanto, as autoras deixam em evidência a necessidade de os cursos promoverem uma interligação entre os processos de ensino e aprendizagem na educação básica, tendo em vista que esta é uma das principais funções e desafio do futuro docente.

As teorias da aprendizagem também aparecem aos docentes como um ponto de virada, onde seus conceitos serviram como promotores de conhecimento científico dentro de sala de aula, auxiliando-os a abandonar a ideia de docência como “dom inato”, evidenciando a necessidade de irem além de desejos e percepções individuais.

“Eu acredito que elas são importantes pra gente não **compreender o lecionar, a sala de aula, como algo natural, mas algo científico**. Que **você precisa parar, estudar e entender também o desenvolvimento do aluno**, por que muitas vezes essa barreira, parece que surge entre o professor e aluno, é... Então essas vertentes ajudam, auxiliam a gente a ver o aluno quanto indivíduo aprendente mesmo, então pra mim é isso...” (DoLP01, 2024 – grifo nosso)

“Então, tem uma diferença entre dar aula e ensinar, eu acho que quando a gente começa a refletir sobre dar aula e ensinar as coisas ficam muito mais claras, quando a gente fala dessas demandas que são extracurriculares, né... Fora da escola, extraescolares, na verdade, a gente acaba que nossa aula é totalmente ineficaz, por que existe uma demanda muito maior e preponderante para aprendizagem do aluno, mas ensinar é algo muito maior do que os 50 minutos de aula, é algo que fica ali até no currículo oculto do menino, então não precisa ter algo mais direcionado, a gente prepara uma aula, a gente que é de área, eu falo muito das relações que ensinam também, independente de currículo ou de matriz, é... Mas eu acredito que **as teorias da aprendizagem elas me fizeram pensar o dar aula como algo mecânico e ensinar como algo totalmente, é... subjetivo, motivador...**” (DoLP02, 2024 – grifo nosso)

O acesso a essas teorias auxiliaram os docentes a compreenderem a necessidade do contínuo estudo no exercício docente, a importância da contínua atualização e da compreensão dos avanços propostos diariamente pela Ciência, que podem auxiliar o docente em sua árdua tarefa de mediação de aprendizagens.

Ao entenderem a importância das teorias da aprendizagem, os docentes adquirem a capacidade de adequarem seus conhecimentos ao dia a dia com seus alunos. A ideia de que as teorias fornecem fórmulas prontas e que devem ser seguidas à risca é ultrapassada, pois cabe ao docente adequar os conhecimentos adquiridos a partir das teorias e aplicá-los a sua realidade, as defasagens de seus alunos e aos componentes curriculares em questão, como afirma o DoED01.

“Cara, ela é muito importante porque ela dá um segmento, entendeu? Ela dá um segmento teórico, né... Com relação a pensar em sua atividade, na sua prática, por quê se você não tem um teórico por trás, é... dos seus pensamentos pra que você vá tomando um **norte**, não que você vai seguir essa base que o cara fez, assim, no meu modo de ver mesmo é... eu peguei uma linha de

pensamento e fui criando a minha, por que assim, nem tudo que um teórico fala vai bater 100%, então isso foi o que eu fiz, aproveitei várias coisas dos teóricos e fui construindo o meu. Então hoje eu tenho minha maneira própria de lidar com esse processo de formação dos alunos” (DoED01, 2024 – grifo nosso)

Em tempos nublados, no meio do oceano ou em florestas fechadas, quando não havia GPS ou outras tecnologias de localização, os exploradores utilizavam bússolas para localizarem-se em seus caminhos, essas sempre apresentavam como característica principal o “N” colorido, este “N” simboliza a direção **Norte**, sempre apontado pela agulha direcionada a partir do magnetismo terrestre. O Norte para esses desbravadores significava um porto seguro, um local confiável para se dirigir, caracteriza o direcionamento da própria Terra aos seus viajantes.

Consideramos as teorias da aprendizagem o Norte dos docentes, elas proporcionam direcionamentos claros e precisos de direção, possibilitam ao docente caminhar por caminhos seguros baseados em conhecimentos científicos, promovendo estabilidade e embasamento teórico às ações em sala de aula.

Percebemos que poucos docentes falaram ou fizeram referência às teorias da aprendizagem com clareza, além disso, houve uma ausência de menção à algumas teorias, situação que nos intrigou, percebemos que na maioria das vezes se dava por questões pessoais, conceituais ou até mesmo por preferências epistemológicas. Nesse sentido, a categoria **Dimensão pessoal do desenvolvimento profissional**, nos possibilitou aprofundamento nas percepções pessoais dos docentes acerca das teorias da aprendizagem (Quadro 14).

Quadro 14 – Distribuição das respostas docentes, conforme a percepção de ineficiência das teorias da aprendizagem

Vertentes teóricas da aprendizagem	% de docentes
Comportamentalista	40,4
Cognitivista	10,5
Humanista	8,8
Considera todas ineficientes	7
Considera todas importantes	33,3

Fonte: Elaborado através do questionário aplicado pela pesquisadora, 2024

A partir das respostas, fica claro que a teoria comportamentalista é considerada pelos docentes a menos eficiente entre as demais vertentes. Infelizmente, existem inúmeras incompreensões do que dissertam os teóricos comportamentalistas. Haase, Costa e Silva (2015) afirmam que nos últimos anos as teorias comportamentalistas e seus autores tem sido escanteados e evitados a todo custo na formação dos professores, dando espaço para falsas interpretações que não levam em consideração todas as dimensões teóricas existentes, o que acaba restringindo os conteúdos teóricos que é passado aos docentes em sua formação.

Entretanto, 33,3% dos docentes afirmaram que todas as teorias são importantes na construção de uma didática eficiente. Alguns docentes afirmaram que existe a possibilidade dessas teorias integrarem-se dependendo dos objetivos da aula, do docente, da instituição e das características da turma.

“Pra mim é onde já entra aquela coisa de na prática a teoria é outra. Por que na prática vai depender da instituição que você tá, do sistema que você está usando, então... é como eu vejo as teorias, sabe... Tem muito de você também ser volátil no processo, por mais que sociologia peça que eu seja humanista, como corrente teórica e na forma de abordar, mas na prática as vezes você vai utilizar correntes para te ajudar a chegar num certo objetivo. No meu caso eu não consigo me enquadrar em uma...” (DoSOC01, 2024)

“Então assim, eu acho que existe uma possibilidade dessas teorias conversarem em sala de aula... Vai depender do que eu preciso naquele momento...” (DoCIE01, 2024)

“Bora lá, vamos para prática... eu tinha uma turma de sétimo ano e o que foi que aconteceu, eles fizeram um censo, pesquisa... Eles tiveram que transformar isso em um gráfico depois, e depois que eles transformaram em um gráfico eles tiveram que refletir sobre a realidade da população, então quantas pessoas estão desempregadas? Qual é a solução? Quantas pessoas vem de transporte coletivo? Então, o que podemos fazer para melhorar o transporte? Então eu acho que tá tudo muito alinhado, não tem como você tentar separar e dividir. A que eu mais me identifico é a humanista, mas não tem como colocar as outras teorias de canto por que você vai precisar delas...” (DoGEO01, 2024)

“Eu acho também que as outras teorias são importantes quando você vai trabalhar a aprendizagem do aluno, né... Então é tudo junto mesmo pra tornar uma aprendizagem, creio eu que mais eficaz.” (DoING02, 2024)

É extremamente importante que tenhamos em mente que não há teoria melhor que a outra ou mais certa, todas elas surgiram em momentos históricos específicos, cada uma tem suas peculiaridades e poderão auxiliar o docente dependendo da demanda apresentada nas diversas situações que surgem no exercer de sua função.

Não podemos considerar a teoria comportamentalista ineficiente, pois ela tem nos

permitido inúmeros avanços no campo educacional, tem possibilitado a inclusão de pessoas com deficiências ou com transtornos de aprendizagem, possibilita o estabelecimento de rotinas e a compreensão dos comportamentos visíveis durante o processo de aprendizagem. Como já mencionado anteriormente, não faremos aqui apologia a nenhuma vertente teórica, entretanto é necessário reconhecer a importância de cada uma dentro do seu período histórico na formação de professores e na educação básica.

Acreditamos que muitos docentes ao afirmarem a ineficiência da dita vertente não conseguem perceber a utilização dela em sua própria prática, pois muitas atividades utilizadas em sala de aula são derivadas das teorias comportamentalistas, como as listas de exercício (promovem repetição visando o acerto), as premiações e pontuações em caso de acertos (reforço positivo), perda de pontuações (reforço negativo).

Em contraponto, questionamos aos docentes quais seriam as teorias imprescindíveis para prática pedagógica, dos quais 47,4% afirmaram que a vertente humanista é a de maior importância no exercício da função docente (Quadro 15).

Quadro 15 – Distribuição das respostas docentes, conforme a percepção de Teorias da aprendizagem imprescindíveis na prática pedagógica

Vertentes teóricas da aprendizagem	% de docentes
Comportamentalista	12,3
Cognitivista	22,8
Humanista	47,4
Considera todas importantes	33,3
Outras	3,6

Fonte: Elaborado através do questionário aplicado pela pesquisadora, 2024

Como percebemos um elevado quantitativo de profissionais inclinados à vertente humanista decidimos questioná-los mais uma vez nas entrevistas individuais, tendo em vista que no segundo instrumento de coleta esses docentes teriam uma liberdade maior de demonstrarem suas opiniões.

“Eu me identifico muito com a humanista.” (DoGEO01, 2024)

“Eu acredito muito na humanista, mas também prezo pela cognitivista, porém

(risos) vou mais pela humanista.” (DoING01, 2024)

“Assim, mesmo sendo das exatas eu vou muito pelo **lado humano**, sabe...” (DoMAT01, 2024)

“Assim, eu não me vejo humanista, por mais que eu ache bonita essa teoria, eu sou muito mais cognitivista, entende? Não consigo me ver humanista dentro do processo de ensino e aprendizagem.” (DoLP01, 2024)

“As vezes isso não é uma questão de escolha, né... O sistema impõe e você tem que seguir o que a escola manda, mesmo tendo outros pensamentos. Eu não consigo ver muitas disciplinas sem ser humanista, mas a prática não pede isso, o sistema não quer que você seja humanista... **É puramente cognitivista, o menino tem que saber tudo e logo, rápido, pra ontem. O cognitivo é cobrado além das competências e da questão humana. Então eu sigo o que a escola disser**” (DoLP04, 2024)

“Assim eu acho que eu sou uma mistura (risos), por que uso o humanismo, o cognitivismo, **o construtivismo**, gosto de trabalhar a autonomia do aluno, mas acabo me deparando com o sistema tradicional, o sistema que eu falo, **o sistema educacional, por que por mais que a gente queira, é... ir para uma vertente mais construtivista... Mas a sociedade cobra o tradicional...**” (DoART01, 2024)

“Então, é... Eu não gosto de jogar fora nada (risos), acho que um pouquinho de cada a gente consegue levar em consideração, por que assim, por exemplo, a ideia de Paulo Freire é uma ideia muito boa, muito boa, gosto muito. Na verdade, fiz muitos trabalhos relacionados a teoria do Paulo Freire, mas tem coisas que eu acredito que não... se encaixam perfeitamente em algumas realidades, até por que justamente as realidades são diferentes, são particulares, a gente... na verdade o mundo vem se modificando, então algumas ideias vêm também se modificando. Então assim, eu acredito que sempre uma vai complementar a outra, eu tenho muito a ideia construtivista, gosto muito da ideia construtivista, na verdade trabalho em escolas construtivistas, talvez seja por isso... Eu me identifico altamente com a visão de Piaget, com a visão de Vygotsky, são as visões que eu gosto muito de levar em consideração na hora de ensinar.” (DoLP05, 2023)

O que pudemos perceber é que alguns docentes não compreendem o que as vertentes teóricas tratam, chamamos atenção para o relatado pelos docentes DoMAT01, DoLP04 e DoART01, há uma clara confusão do que versam as teorias relatadas, parece haver um desconhecimento do que verdadeiramente a vertente cognitivista traz. Nenhum teórico cognitivista traz a necessidade de rapidez no processo de aprendizagem, pelo contrário, tratam da importância de respeitar as individualidades e contextos de aprendizagem de cada indivíduo (Piaget, 1972; Vygotsky, 1988; Ausubel, 2003).

Outro ponto, é o desconhecimento do que se refere o termo “cognitivo”, o qual caracteriza-se como um processo que diferencia o ser humano de outros animais, é o processo cognitivo que possibilita a linguagem, pensamento, memória, emoções, entre outros comportamentos inerentes ao ser humano. Esse relato nos demonstra o quão pouco

tem se falado sobre as questões referentes ao funcionamento do cérebro na formação docente.

Silva e Morino (2013), a cerca de doze anos atrás, já traziam essa questão à pauta educacional, segundo os autores há um “abismo” que eles consideram insensato, entre a educação e o estudo da neurociência, ou seja, sobre o funcionamento do cérebro. Os autores acreditam que é de extrema importância ao professor compreender como o cérebro se comporta, em ambientes e momentos de aprendizagem, para que possam conduzir esse processo de maneira mais eficiente.

Entretanto, o que se percebe ao longo dos anos é uma ausência de disciplinas que tragam, nos cursos de formação de professores, conhecimentos acerca da neurociência e da aplicação desta à educação. Alvarenga e Domingos (2021) afirmam que compreender o funcionamento do cérebro nos possibilita uma maior compreensão de como se dá o processo de aprendizagem, nos dando subterfúgios e meios para encaminhar nossas didáticas em sala de aula.

Ao que nos parece, há um conflito e uma incompreensão das nomenclaturas destinadas às vertentes teóricas da aprendizagem, onde termos como “cognitivo”, “humano” e “comportamento” são utilizados para caracterizar o universo das teorias, muitas vezes as posicionando em lugares não adequados.

Não podemos propagar a ideia de que o cognitivismo proporciona uma aprendizagem de repetição ou que se aparte do desenvolvimento de competências e habilidades. As teorias cognitivistas nos deram base para compreender os estágios do desenvolvimento da criança (Piaget, 1972), nos possibilitaram relacionar o ambiente e as relações sociais ao processo de aprendizagem (Vygotsky, 1998), proporcionaram novas formas de ensinar, promovendo a descoberta como modo de aprendizagem (Bruner, 1997) e nos fizeram refletir sobre o significado e sentido da aquisição de novos conhecimentos e a importância destes serem significativos ao aprendente (Ausubel, 2003).

Acreditamos que esse desconhecimento e confusão se dá pelo pouco contato dos docentes com as teorias da aprendizagem em seu processo de formação, tanto inicial quanto continuada, entretanto, o que nos traz preocupação é a ideia de conhecimento que permeia a mente desses profissionais, ou seja, eles acreditam que conhecem e garantem que suas falas são coerentes.

Essa realidade acaba trazendo uma falsa sensação de aplicação de metodologias coerentes e eficazes de ensino, entretanto, acaba se tornando uma mera reprodução de

métodos que muitas vezes não se sabe a origem teórica dos mesmos. Ou seja, o que deveria ser uma prática refletida e orientada torna-se repetição da repetição, sem clareza ou compreensão do ato de ensinar e o consequente aprender dos alunos. Por isso, estabelecer a categoria **Inovação curricular** foi crucial para compreendermos e possibilitar uma visão ampliada das bases que fundamentam a ação dos docentes em sala de aula e a aplicação delas em seu fazer pedagógico nos últimos anos.

Dentro da área de educação existem muitos conceitos quando se trata de inovação, Currier (2017) afirma que inovar é propor práticas, ideias, produtos ou serviços que modificam o ambiente em que estes foram inseridos, já Nogaro e Battestin (2016) afirmam que é a capacidade de recriar ideias pedagógicas.

Entre tantos conceitos, aqui traremos inovação como um processo de modificação dentro do ambiente escolar que é amparado pela inclusão de novos aparatos tecnológicos, podendo ser novas ou antigas tecnologias (Marcelo, 2013). Entretanto, acreditamos que a inserção dessas ideias em sala de aula deve ser amparada teoricamente, tendo em vista a necessidade de tratarmos a sala de aula como um ambiente de vivência científica, em que a educação é baseada em estudo e evidências científicas.

Ao analisarmos a frequência de citações de teóricos da aprendizagem nas falas dos participantes, percebemos que as teorias apareciam entremeadas as ideias dos docentes, ou seja, muitas vezes não havia uma distinção ou conhecimento que determinado teórico havia elaborado determinada teoria, promovendo uma repetição da mesma ideia como se fossem diferentes.

Figura 11 – Nuvem de palavras dos teóricos e teorias citados com maior frequência durante as entrevistas



Fonte: Elaborada a partir dos dados do questionário, produzido na plataforma Vennage, 2024

Pudemos perceber que há uma prevalência teórica na fala dos docentes investigados (Figura 11), esta já relatada por outros autores, que consideram a formação desses docentes restritiva, onde uma quantidade reduzida de teorias são lhes apresentadas, quando diz respeito a aprendizagem humana (Melo, 2023; Haase; Costa; Silva, 2015).

Paulo Freire (humanista), Vygotsky (cognitivista), Piaget (cognitivista) e Ausubel (cognitivista) foram os autores mais citados nas entrevistas como sendo os principais teóricos que fundamentam as proposições desses professores em sala de aula. Esse dado nos causou certa estranheza, visto que em falas anteriores os docentes⁹ propunham o cognitivismo como algo prejudicial ao ensino, entretanto, posteriormente garantem embasar suas práticas em teóricos cognitivistas, apenas reforçando a ideia de conhecimento superficial do que as dadas teorias dissertam.

Chakur (2014) afirma que essas teorias tem chegado às escolas e aos docentes de maneira descontextualizada e com significados diferentes dos originais, o maior exemplo disso, segundo o mesmo autor, é o uso do “construtivismo”, teoria citada pelos docentes em nosso estudo, mas na maioria das vezes, referenciada fora do cognitivismo. Para o mesmo autor nos últimos anos o construtivismo nas escolas tem “atestado certas práticas que se aproximam de caricaturas de princípios construtivistas” (Chakur, 2014, p. 48).

O autor retrata que essas ideias “pseudoconstrutivistas” tem como fonte

a formação inicial, os cursos de capacitação (PEC, por exemplo), os projetos de educação continuada, livros de divulgação que aligeiram a teoria, artigos e resumos de obras enviados às escolas pela Secretaria da Educação ou pela Diretoria de Ensino local, orientações passadas aos professores pelos assistentes técnico-pedagógicos, as trocas mútuas de informação e as revistas dirigidas aos professores (Chakur, 2014, p. 48).

Todos esses meios trazem informações, muitas vezes, descontextualizadas e que prejudicam a compreensão teórica desses profissionais. Essa desinformação e confusão teórica também foi constatada por Quim (2004; 2009) em diferentes cidades de São Paulo, nas quais as docentes investigadas demonstravam resistência quando ouviam algumas ideias sem saber de qual corrente de pensamento se tratava, e ora concordavam ao saberem qual corrente teórica estava em questão.

Não se sabe ao certo de onde surgem essas desinformações, entretanto, alguns autores relatam que muitos formadores de professores baseiam suas falas em “*slogans* e muitas vezes distorcem as ideias piagetianas originais.” (Chakur, 2014, p. 50). Essas

⁹ As falas aqui relatadas encontram-se na página 108.

proposições enganam facilmente os profissionais, que as tomam como verdades absolutas em suas práticas.

Em nossa pesquisa, as duas escolas particulares investigadas dizem-se construtivistas, onde as principais proposições em seu projeto pedagógico trazem à tona ideias propagadas erroneamente: onde “a experiência” é confundida com “a vivência”, termos opostos para Piaget; todos os conhecimentos que o aluno traz de seu dia a dia pode ser aproveitado, nos mostrando mais uma vez a confusão entre autores, pois Piaget não trata de conhecimentos prévios, mas sim do respeito às estruturas cognitivas/esquemas que o aluno tem no momento da aprendizagem; também a ideia de protagonismo como essencial na aprendizagem, entretanto, é necessário ter em mente que não podemos afirmar que o aluno aprenderá apenas com sua “própria atividade”, essa possibilidade é variável de indivíduo para indivíduo, ao desconsiderarmos as individualidades podemos, muitas vezes, promover exclusão e déficits no processo de aprendizagem de alunos com demandas especiais.

A reprodução dessas ideias foi notória durante as entrevistas, quando os docentes foram questionados sobre como se dá a aplicação dessas teorias no exercício de sua função em sala de aula foi relatado com maior frequência o proporcionar protagonismo, autonomia e acolhimento aos discentes, como apresentado na figura 12.

Figura 12 – Nuvem de palavras das “aplicações teóricas” citadas com maior frequência durante as entrevistas



Fonte: Elaborada a partir dos dados do questionário, produzido na plataforma Vennngage, 2024

A utilização de jogos e os mapas mentais foram os únicos mecanismos concretos e mensuráveis, que apareceram como aplicações teóricas na prática dos professores, tendo

em vista que a mensuração de autonomia, construção em conjunto e acolhimento são atividades relativas e difere-se de acordo com a percepção do aluno e do professor.

Segundo Haase, Costa e Silva (2015) essas ideias privilegiam

[...] a atividade comportamental. Os alunos são estimulados a se engajarem ativamente com problemas, a buscarem soluções, a procurarem e construir materiais, a interagirem em grupo, etc. A atividade comportamental frenética pode ocorrer, entretanto, às expensas da atividade cognitiva. E isto resulta em prejuízo da aprendizagem. O importante é promover a atividade cognitiva, a qual não se traduz necessariamente em atividade comportamental. (Haase, Costa e Silva, 2015, p. 3)

Com isso, muitos professores confundem a aprendizagem ativa com o movimento em sala de aula, situações que não apresentam necessariamente relação entre si, pois atividades comportamentais podem não ter relação direta com atividades cognitivas. Preocupa-nos os inúmeros construtos equivocados que tem se propagado ao longo dos anos nas escolas e entre os professores, pois causam a falsa impressão de que os docentes estão se baseando em pressupostos teóricos, quando na verdade, esses se baseiam em recortes ideológicos, que muitas vezes não tomam partido dos reais ditos pelos autores.

Outro ponto que nos chama atenção é a utilização de Paulo Freire como único teórico de referência no humanismo, mesmo que este tenha sua teoria baseada na educação de adultos, parece-nos que há uma identificação pessoal dos docentes com as pautas sociais e políticas levantadas pelo autor (Melo, 2023). Essa identificação, dá-se normalmente no período de formação inicial, pois segundo Marcelo (1999) os programas de formação de professores apresentam “de modo explícito ou implícito” um modelo de professor a ser formado, o qual, na grande maioria das vezes, traz a questão política e ideológica, impulsionando um debate ético e ideológico na formação.

Não podemos negar que as universidades tem se tornado um campo de defesas ideológicas, muitas vezes deixando de lado seu real sentido de existir, a produção de conhecimento à sociedade. Entendemos a necessidade de politizarmos a educação, pois sabemos que vivemos em uma conjuntura em que tudo é político, desde o pão da padaria à política de formação de professores, mas Darling-Hammond (2019) afirma que esse formato de preparação do professorado tem demonstrado sinais de esgotamento desde o início do século.

Corroborando com a autora, Marcelo e Vaillant (2021) afirmam que

La manera en que se organiza el aprendizaje y la enseñanza, las características

de aquellos que aprenden, así como las bases estructurales donde se asienta el conocimiento a transmitir, han cambiado sustancialmente. Ya no parece suficiente la mejora del modelo pedagógico actual sino que se hace necesario una transformación profunda. (Marcelo; Vaillant, 2021, p. 56)

Não podemos fugir das modificações necessárias a esse processo formativo, pois a profissão docente nos outorga uma responsabilidade com o exercer da função, esta imprescindível à sociedade, a aprendizagem. É ela que dá sentido a existência do professor e é durante o processo de construção desta que temos a oportunidade de trazer aos nossos alunos reflexões que os auxiliem a tornar-se indivíduos conscientes de suas mazelas e privilégios sociais, promovendo a consciência de seus direitos e deveres como cidadãos.

Acreditamos que ao longo de nossa formação como docentes, tendo em vista que se dá por toda jornada como professor, é necessário que não nos conformemos com respostas prontas. Muito tem se falado sobre profissional reflexivo, professor pesquisador, mas poucos de nós temos tomado para si o real sentido dos termos. A profissão docente, por si só, já se caracteriza como um território de investigação do profissional, este deve ser constantemente inquieto, considerando sua responsabilidade para com a formação científica de outros indivíduos.

Durante toda pesquisa tivemos como foco principal apresentar uma docência que não se conforma com a inatividade, uma docência que se desenvolve, procura e expõe-se a meios que possibilitem o desenvolvimento profissional de seus integrantes, por isso, acreditamos na necessidade de **conhecimento** e **diversificação** das teorias aplicadas em sala de aula, visto que cada turma de alunos apresentará demandas, contextos e características específicas e cabe ao docente, a partir de seus conhecimentos e experiências, aplicar a mais adequada.

A aquisição desses conhecimentos ocorre ao longo do tempo de docência, tendo isso em vista, questionamos aos investigados quais as principais motivações na busca por formações que trazem as teorias da aprendizagem como foco (Quadro 16).

Quadro 16 – Distribuição das respostas docentes, conforme motivações para buscar formação continuada sobre as Teorias da aprendizagem

Motivações	% de docentes
Garantir domínio sobre a capacidade e o processo de Aprendizagem.	16,1
Suprir lacunas da formação inicial	10,7
Atualização diante das novidades que surgem a todo o momento no campo educacional	33,9
Atender as demandas de desenvolvimento dos alunos	21,4
Solucionar dificuldades e/ou problemas específicos na prática de ensino	17,9

Fonte: Elaborado através do questionário aplicado pela pesquisadora, 2024

Podemos perceber que a principal demanda dos docentes está atrelada a necessidade de atualização diante das novidades na área da educação. Essa demanda é constante no desenvolvimento docente, entretanto, tornou-se mais clara durante o período da pandemia do COVID-19. O período foi conflituoso em todas as profissões, mas a área educacional sofreu e ainda sofre com as sequelas deste.

O que presenciamos foi uma busca incessante por “inovação” em sala de aula, a necessidade de trazer os conteúdos de maneira mais atrativa aos alunos, a inserção e a necessidade do uso das tecnologias digitais foram fenômenos presenciados durante a pandemia, com o objetivo de conter a evasão escolar que se tornou elevada no período (Santos; Melo; Santos, 2023).

O isolamento físico social foi revogado, a pandemia declinou, mas a demanda por inovação em sala de aula manteve-se, pois recebemos de volta às escolas alunos ainda mais conectados do que outrora, tornou-se inviável manter as mesmas práticas, mesmo que a “normalidade” tenha sido reconquistada.

Os docentes começaram a ser cobrados sobre o uso de jogos, vídeos, entre outros mecanismos, que segundo os professores possibilitam uma maior interação com os alunos. Essa demanda, em muitos casos, tornou-se institucional, como afirmam alguns coordenadores entrevistados.

“O professor precisa trazer coisas novas pra sala de aula, a gente pede sempre a eles porque a gente vê a importância... Tem muito pai que cobra por que percebe que o filho gosta. Inclusive a gente teve várias palestras sobre as metodologias ativas, como eles podiam usar em sala de aula depois do período remoto.” (CP04, 2023)

“A gente pede para os professores usarem as salas de vídeo, trazer jogos, inclusive eles já colocam no planejamento pra gente poder reservar as salas. Quem trabalha muito isso é o professor de robótica, a aula dele todo dia é uma novidade, eles gostam que só...” (CP02, 2023).

As escolas particulares investigadas mantiveram na construção de seu calendário de atividades, ações dentro das disciplinas que utilizam as tecnologias digitais ou trabalham as metodologias ativas da aprendizagem. Além disso, as mesmas possuem uma estrutura física que possibilita esses meios aos profissionais, como salas de vídeos e laboratório de informática.

Entretanto, da mesma forma que a pandemia abriu novos caminhos, caminhos esses impossíveis de voltarmos, ela escancarou as diferenças sociais existentes dentro da educação brasileira. Como relatado por Santos, Melo e Santos (2021)

Também neste contexto pandêmico, revelou-se muitas formas de desigualdades sociais, o ambiente educacional ficou marcado por: distanciamento das ferramentas digitais nas escolas principalmente nas esferas públicas, dificuldade dos estudantes e suas famílias em obter acesso as tecnologias digitais e a internet, além da fragilidade na formação docente no âmbito da inovação e da tecnologia nos contextos educacionais. (Santos; Melo; Santos, 2021, p. 23-24)

Essa desigualdade continua presente nas escolas públicas investigadas, como relatam os coordenadores das instituições públicas.

“Eu não tenho como cobrar que o professor use internet na aula, porque muitas vezes a internet da gente cai e até a gente da secretaria fica sem. Mas a gente tem um *Datashow*, tem a caixa de som... quando eles precisam, quando querem passar alguma coisa para os meninos a gente dá um jeito.” (CP01, 2023)

“Eu tenho professor aqui que não sabe usar nem o sistema da lista de presença, é uma confusão todo final de semestre... Tenho muito professor perto de se aposentar que não tá preocupado em usar essas coisas não... Mas assim, tem professor que nem os livros usam, os paradidáticos estão aí encaixotados na biblioteca, cada um mais lindo que outro, mas não usam... Esse ano eu já falei com o diretor, vamos entregar junto com os livros dos alunos, por que aí os meninos vão cobrar por que eles vão ver o livro... e se não cobrar, pelo menos eles vão ter a oportunidade de ler. Eu só tenho um professor aqui que usou esse ano, inclusive ele elaborou um projeto maravilhoso de leitura com uma turma, foi até premiado pela secretaria de educação...” (CP03, 2023)

“Tem um ou outro professor que usa, normalmente eles já trazem o material deles, então a escola acaba que não cobra...” (CP05, 2023)

Enquanto alunos das instituições particulares tem componentes curriculares como Robótica e Cultura *maker*, os alunos de instituições públicas ficam sem acesso a algo

básico como os livros paradidáticos, item obrigatório no kit de livros anual. Percebe-se que as lacunas são imensas entre os dois universos, podemos realmente afirmar que são universos diferentes. As cobranças aos docentes, a exigência de dinamismo na elaboração das aulas e da utilização dos espaços da escola são nitidamente maiores nas instituições particulares.

Entretanto, é importante mencionar que inovar vai além do uso de tecnologias digitais. Inovação advém da voluntariedade e planejamento, ou seja, ser inovador em sala de aula não requer necessariamente o uso de aparelhos celulares, computadores ou tablets. Jesus e Azevedo (2020) relatam que o conceito de inovação e tecnologia muitas vezes é confundida no meio educacional. Para os autores

a inovação educacional é concebida como processos que mudam o papel dos alunos, de “consumidores de conhecimento” para “produtores de conhecimento”, e os colocam no centro de contextos educativos inovadores – com velhas e novas tecnologias que façam evoluir os ambientes educativos existentes. (Jesus e Azevedo, 2020, p. 8)

O relato dado por CP03 é um exemplo claro do que é tratado pelos autores, o uso de uma “velha tecnologia”, o livro, possibilitou a evolução dos alunos, a partir de algo corriqueiro, a leitura. Podemos perceber que a inovação vai além do uso de *datashow*, jogos, programas computacionais, ela também é vista na ação de um docente, que com os recursos que tem, possibilita aos alunos saírem da mesmice cotidiana, proporcionando-lhes um processo prazeroso e eficaz de aprendizagem.

A inovação dentro da educação básica pode ser compreendida como um ato de ruptura com o estilo habitual de ação pedagógica, normalmente permeando atos de dinamismo, elas promovem a reflexão e a problematização da ação docente em sala de aula. Segundo Filho et al. (2019),

as práticas pedagógicas entendidas como processos de inovação procuram explorar novas alternativas que podem, em alguma medida, tornarem-se importantes marcos para a construção de outras possibilidades para o desnovelar destas práticas. Nesta direção, **ser inovador exige mudanças em alguns aspectos do que já existe, conservando referências do existente, mas implica ir mais adiante uma vez que dá relevância ao que já é feito de uma nova forma, ou seja, de um modo que não vinha sendo feito.** Assim o docente pode avaliar o seu método de ensino afim de desmitificar novas práticas educacionais através do empirismo de modo a modificar o sistema de conexões na tríade docente-aluno-conteúdo”, promovendo um novo olhar na sintaxe do ensino. (Moraes - Filho et al., 2019, p. 1 – grifo nosso)

Ser inovador não significa romper com as referências já sólidas no campo

educacional, mas sim utilizá-las como base para proposição de novas ideias. Por isso, acreditamos que com o passar dos anos, com o aprofundamento na docência e desenvolvimento profissional, o docente é capaz de unir as bases teóricas às suas ações em sala de aula e são essas bases que dão suporte as atividades de inovação no exercer de sua função em sala de aula.

É crucial, levando em consideração a urgência que nos pede a educação básica brasileira, que a formação inicial e contínua dos docentes, estejam baseadas na prática e na teoria, sem dicotomias, apenas a interrelação de dois componentes essenciais ao ser docente, pois lidamos diariamente com intervenções que vão além do visível em sala de aula, lidamos com emoções, contextos, ideias e construções. Nossa profissão é cercada por subjetividades que demandam conhecimento para agirmos coerentemente.

Diariamente aprendemos e nos desenvolvemos como profissionais e seres humanos, aperfeiçoamos e construímos caminhos de desenvolvimento profissional. Mas para que isso realmente ocorra, precisamos de uma base sólida que nos qualifique para atuarmos com a sutileza e precisão necessárias à nossa responsabilidade social e moral. Temos em nossas mãos a possibilidade de construir ou destruir, facilitar ou prejudicar o processo de aprendizagem de nossos discentes.

A ideia da profissão docente como dom ou aptidão inerente ao indivíduo não pode continuar permeando o nosso imaginário, a docência é precedida e acompanhada por permanente estudo, um professor nunca saberá tudo, nunca estará preparado para todas as situações que a profissão lhe proporcionará. A cada acerto ele perceberá que algo ficou de fora e sua jornada será, em todos os dias, uma constante busca pela melhoria do seu “eu professor”, do seu desenvolvimento profissional.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Demos início a esta pesquisa tendo como base o seguinte questionamento “Quais teorias da aprendizagem estão subjacentes nos processos formativos vivenciados e/ou propostos aos docentes que atuam nas Instituições de ensino do município de Nossa Senhora do Socorro-SE?”. Após a análise dos dados obtidos, a partir dos questionários e entrevistas realizadas com os docentes, podemos enfim respondê-la.

A formação docente tem perpetuado características do século passado, não levando em consideração as mudanças geracionais existentes em nossos dias, a dualidade entre a teoria e a prática ainda permeia a mente dos profissionais dando-lhes a sensação de distanciamento entre os dois elementos que devem permanecer juntos durante toda formação do professor, consequentemente afasta-os dos conceitos, fundamentos e bases teóricas necessárias ao lecionar na educação básica.

As teorias da aprendizagem têm sido negligenciadas tanto na formação inicial quanto na continuada, principalmente por se apresentar superficialmente durante o processo formativo desses profissionais, ou seja, poucos professores apresentam expertise no assunto, mesmo este fundamentando e dando compreensão de como se dão as aprendizagens de nossos alunos.

Além disso, o distanciamento de algumas teorias durante a formação tem impossibilitado a aquisição de conhecimentos e o reconhecimento dessas vertentes, promovendo confusões teóricas e interpretações errôneas sobre o que essas dissertam, consequentemente a aplicação torna-se defasada. Muitas vezes, o docente apenas reproduz os procedimentos e metodologias que julga eficaz, sem conhecer sua origem, como é o caso das metodologias ativas, muitos docentes desconhecem seus fundamentos nas teorias das aprendizagens.

Entretanto, percebemos que essa realidade não é restrita ao município estudado, o levantamento bibliográfico nos evidenciou que esse distanciamento e aversão às teorias Comportamentalistas tem se mostrado enraizada na formação do professorado brasileiro desde a sua formação inicial, onde as ideias desses teóricos são tidas como ineficientes e não aplicáveis.

Todavia, precisamos compreender que todas as teorias são importantes e trouxeram contribuições no desenvolvimento da educação escolar. A vertente comportamentalista foi a primeira a tentar esclarecer um fenômeno que não era compreendido pela sociedade científica, consequentemente, foi a partir dela que os

primeiros passos para compreensão da aprendizagem foram dados. Ela foi e ainda é importante em nossos dias, trazendo contribuições à Educação Inclusiva e às Ciências Exatas.

Podemos dizer que as vertentes Humanista e Cognitivista apresentaram-se como as mais difundidas entre os professores, mesmo havendo um claro desconhecimento de seus teóricos e teorias, onde muitos deles são confundidos e suas teorias repassadas de maneira incoerente e fora de contexto. Isso se dá pela superficialidade com qual o tema é tratado na formação inicial dos docentes, sendo necessário formações posteriores.

Nesse sentido a formação continuada atua como ponte na promoção desses novos e variados conhecimentos. Porém, muitas dessas ações, principalmente as promovidas pelas instituições escolares de ensino público, não tomam como base a realidade e as demandas do professorado, são elaboradas a partir de situações generalizadas, não tendo como foco a realidade local. Essa situação promove um abandono dos conhecimentos nela repassados por não fazerem sentido às necessidades do profissional.

Acreditamos que essas formações institucionais precisam partir de uma gestão democrática, onde os docentes são inseridos numa construção coletiva de pautas e podem apontar as demandas vivenciadas no ambiente institucional. Ressaltamos que a profissão docente é coletiva, mas infelizmente ainda estamos inseridos em uma cultura de isolamento, onde as salas de aula configuram-se como territórios individuais, situação que enfraquece a profissão e posterga o desenvolvimento profissional.

Para além das necessidades coletivas, se faz necessário que os formadores desses professores tenham uma base científica na proposição e execução das ações formativas, tendo em vista a crescente desinformação e confusões teóricas acerca das aprendizagens que tem se propagado nos ambientes escolares, como é o caso das ideias Construtivistas.

É nesse movimento que cabe as Universidades, Grupos de Pesquisa e Programas de Pós-graduação tomar a responsabilidade como principais produtores de Ciência no país e ultrapassar os muros dos Campus universitários para propagar informações confiáveis e relevantes à formação dos professores de maneira clara e acessível.

Outrossim, podemos dizer que mesmo com todos os percalços no processo formativo os docentes tem encontrado maneiras de exercer sua função, levando em consideração as dificuldades diárias que se apresentam. Muitos utilizam-se da formação continuada autônoma pra suprir suas demandas, a partir de suas inclinações pessoais. As Especializações, os cursos de curta duração, os Workshops, as Pós-graduações *Strictu senso*, entre outros, tem sido meios encontrados para repensar a prática diária e

aprofundamento de conhecimentos no lecionar para o ensino básico.

Além dessas, as iniciativas coletivas são cruciais no dia a dia escolar, as reuniões pedagógicas, os encontros formativos, as indicações de curso pela gestão, entre outros, possibilitam um desenvolvimento profissional que considera a comunidade escolar como um todo, tendo em vista, que a escola é o melhor ambiente para promoção de contínua formação do professorado.

Temos ciência que as mudanças necessárias não ocorrem do dia para a noite, temos uma longa jornada de modificações curriculares, valorização das licenciaturas, aperfeiçoamento dos programas de formação continuada institucionais, entre outros. Mas, devemos ter em vista que tudo isso é necessário para que a nossa principal função como docente seja realizada coerentemente.

Zelar pela aprendizagem de nossos alunos não é só uma obrigação promulgada pela LDB, mas um dever ético da profissão que escolhemos. Nesse sentido, as teorias da aprendizagem vão ser o Norte, possibilitando a compreensão das diversidades e das diferentes capacidades cognitivas.

Encerrar essa pesquisa não significa que todas as questões sobre o tema foram respondidas, ela só nos mostra a imensidão de caminhos a serem percorridos quando tratamos sobre as aprendizagens. As teorias da aprendizagem foram e são extremamente importantes para compreensão da educação escolar, mas as tecnologias e os avanços da Ciência têm nos possibilitado adentrar espaços do cérebro que essas teorias não foram capazes de abarcar. Unir esses pressupostos às ideias Neurocientíficas nos apontam para um caminho longo de novas descobertas que serão cruciais nesse e nos tempos que virão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C.; SCHEUNEMANN, C.; LOPES, P. Formação continuada para professores em serviço do Ensino Fundamental Séries Iniciais: Aprendizagem Significativa e mapas conceituais. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 2, n. 2, 7 fev. 2020.

ALVARENGA, B. T.; TAUCHEN, G. Percepções e compreensões sobre o ciclo de vida profissional e o desinvestimento da carreira docente. **Revista Conhecimento On-line**, Novo Hamburgo, v. 25-45, jul./dez, 2018.

ALVES, D. T. et al. Análise de metodologia baseada no sistema de ensino individualizado de Keller aplicada em um curso introdutório de eletromagnetismo. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 33, n. 1, p. 1403, jan. 2011.

ALVES, M. **O tempo e o espaço da formação contínua de professores**: Diagnóstico, processo e perspectivas. Edições Universitárias Lusófonas, Lisboa, 2019.

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Descaracterização da Formação de professores: Aprovação do Parecer 22 - a BNC da Formação. **Boletim ANFOPE**. n.4 - Ano 2019. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/12/BOLETIM-04-2019-ANFOPE-2019-n4.pdf>.

ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: questões de teoria e de método. **Educação & Tecnologia**, [S.l.], v. 10, n. 1, fev. 2011. ISSN 2317-7756. Disponível em: <<https://periodicos.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/72/71>>. Acesso em: 23 maio 2023.

ANDRÉ, M. Formação de Professores: a Constituição de um Campo de Estudos. Educação, v. 33, n. 3, 19 dez. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075/5719>

ANDRÉ, M. A. produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente – Revista brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>.

ANSELMO, K. de B.; SOUZA, L. O. de. Formação contínua de docentes em contexto de pandemia do coronavírus. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 1–10, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6477>.

ARAÚJO, T. M.; PINHO, P. DE S.; MASSON, M. L. V. Trabalho e saúde de professoras e professores no Brasil: reflexões sobre trajetórias das investigações, avanços e desafios. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 35, p. e00087318, 2019.

BATISTA, E. C.; MATOS, L. A. L.; NASCIMENTO, A. B. A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, Blumenau, v.11, n.3, p.23-38, TRI III 2017. ISSN 1980- 7031

BARBOSA, G. S.; SILVA, A. L. da. Teorias da aprendizagem na prática pedagógica do professor de biologia. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 86–101, 2020. DOI: 10.46667/renbio.v13i1.267.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 3ª reimpressão da 1ª Edição de 2016. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, M. S. F.; PASCHOAL, J. D.; VICENTINI, D.; ALMEIDA, J. D. F. de; FERREIRA, A. L.; BARROS, P. C. S. A relação teoria e prática na formação docente: condição essencial para o trabalho pedagógico. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 305–318, 2020.

BERTÃO, L. M. dos S. A.; BARRETO, M. L. Uma contextualização acerca da formação do professor frente às teorias e concepções pedagógicas contemporâneas. **Revista Amor Mundi**, 2(7), 55–61, 2022.

BRASIL, Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 01 jul.2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 3, de 3 de outubro de 2018. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 21, 04 out. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 09, 04 mar. 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2, de 20 de dezembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 46-49, 20 dez. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2, de 22 de dezembro DE 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 41-44, 22 dez. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 3, de 3 de outubro de 2018. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 21, 04 out. 2018.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996.PL 1258/1988

BORGES, Tatiane Daby de Fátima Faria. **Ensino da matemática e aprendizagem da**

pessoa autista: Contribuições da Teoria instrucional de Robert Gagné. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós- Graduação em Educação – UFU, 2020.

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 42, p. 94–112, 2012. DOI: 10.20396/rho.v11i42.8639868. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868>. Acesso em: 17 fev. 2023.

BRUNER, J. Celebrating divergence: Piaget and Vygotsky. **Journal of Human Development**, 40, 63-73, 1997.

CALIXTO, V.S.; KIOURANIS, N.M.M. Formação de professores, teorias da aprendizagem e o pensamento crítico: um estudo de caso. **Revista Poésis**, Unisul, Tubarão, v.14, n.26, p.403-419, Jul/Dez, 2020.

CAMARGO, S. P. H.; RISPOLI, M. Análise do comportamento aplicada como intervenção para o autismo: definição, características e pressupostos filosóficos. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 26, n. 47, p. 639–650, 2013. DOI: 10.5902/1984686X9694. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/6994>.

CARVALHO, E. C. O sistema personalizado de instrução - um recurso para a educação em enfermagem. **Rev. Esc. Enf. USP**, São Paulo, 22(1) :65-74, abr. 1988.

CHAKUR, C. R. S. L. **A desconstrução do construtivismo na educação: crenças e equívocos de professores, autores e críticos** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2015, 171 p. ISBN 978-85-6833- 448-5.

COSTA, Daguilaine Lima da. **Formação continuada para docentes da educação básica:** Uso da tecnologia como apoio às aulas presenciais. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós graduação em Educação em Ciências e Matemática – PUCRS, 2019.

COSTA, E. R.; ASSIS, M. P.; TEIXEIRA, I. V. Estratégias de autorregulação da aprendizagem e formação de professores: revisão sistemática do período 2014-2019. **Pro-Posições**, v. 33, p. e20200070, 2022.

CURY, C. R. J. Potencialidades e Limitações da Certificação de Professores. **Meta: Avaliação**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 297-315, set./dez. 2009. Disponível em <http://metaavaliacao.cesgranrio.org.br>, acesso em 03.11.2010

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa** [recurso eletrônico]: escolhendo entre cinco abordagens / John W. Creswell; tradução: Sandra Mallmann da Rosa; revisão técnica: Dirceu da Silva. – 3. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Penso, 2014.

DARLING-HAMMOND, L. **Preparando professores para um mundo em transformação:** o que deve aprender e estar aptos a fazer/ Linda Darling-Hammond, John Bransford. Porto Alegre: Penso, 2019.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. -1. Ed. São Paulo: Cortez, 2014.

DONATO, H.; DONATO, M. Etapas na Condução de uma Revisão Sistemática. **Acta Med Port** [Internet]. 29 de março de 2019 [citado 13 de maio de 2023]; 32(3):227-35. Disponível em:
<https://www.actamedicaportuguesa.com/revista/index.php/amp/article/view/11923>

ENS, R. T.; NAGEL, J. S. O.; Pesquisa e formação de professores: a presença de Marli André na educação brasileira. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**., Belo Horizonte, v. 13, n. 28, p. 119-132, set./dez. 2021.

FARIA, P. M. F.; CAMARGO, D. Metassíntese: revisão sistemática qualitativa na área da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. e270122, 2022.

FLICK, U. **Uma introdução a pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. 2. Edição; Porto Alegre: Bookman, 2004.

FLÔRES, A. L. Z. D.; LIMA, Q.C.E.; COUTINHO, C. Google Classroom como ambiente para a formação continuada de professores: desafios e possibilidades. **Rev. Docência e Ciberultura**, v.5, n.4, p.160, Ed. Especial, 2021.

FLÔRES, Taís; GIL, Natália. Quanto vale o trabalho do(a) professor (a)? Carreira e remuneração (1932-1964). **Rev. Educ. Questão**, Natal, v. 60, n. 63, e-27139, jan. 2022. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-77352022000100202&lng=pt&nrm=iso>.

FRANCO, M. L. P.; GOLDBERG, M. A. A. Prioridades em pesquisa educacional: prós e contras. **Cadernos de Pesquisa**, n. 16, p. 74-81, 1976.

FUENTES, N. M. O processo de aprendizagem e o papel do educador. **Revista de Parapedagogia**. Ano 10, N. 10 – out. 2020

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, nº 113, p. 1.355-1.379, out./dez. 2010.

GATTI, B. A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**, 34 (100), 2020.

GATTI, B. A. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação / Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto, Marli Eliza Dalmazio Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida. – Brasília: UNESCO, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOUVEIA, A. J. **A pesquisa educacional no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, n. 1, p. 1-48, 1971.

GRAHAM, Krista. TechMatters: See What I'm Saying? Infographics Made Easier. **LOEX Quarterly**, v. 40, n. 3, p. 4, 2013.

GUEDES, Josevânia Teixeira. **Os saberes (re)construídos pelos egressos da universidade aberta do Brasil/Sergipe e suas inter-relações com prática docente (2012-2015)**. 2017. 301 f. Tese de Doutorado – Programa de Pós-graduação em Educação. UNIT, Aracaju, 2017.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, António. (Org). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2000, p. 31-61.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Nossa Senhora do Socorro**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/se/nossa-senhora-do-socorro/panorama>.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

INGERSOLL, R. **Measuring Out-of-Field Teaching**. Manuscrito não publicado, Graduate School of Education, University of Pennsylvania, Philadelphia, PA., 2002.
JACOMINI, M. A.; JUCA, G.; DE CASTRO, E. C. Jornada de trabalho docente e o cumprimento da Lei do Piso nas capitais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 34, n. 2, p. 437-459, maio, 2018.

JESUS, P.; AZEVEDO, J. Inovação educacional. O que é? Porquê? Onde? Como?. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, n. 20, p. 21-55, 22 jan. 2021.

LAROCCA, P.; TOZETTO, S. S. A formação de professores como objeto de estudo de dissertações produzidas em um mestrado em educação. **R. Transmutare**, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 162-179, jul./dez. 2016.

LEFRANÇOIS, G. R. **Teorias da aprendizagem: o que o professor disse**. 2. ed. São Paulo: Cengage, p. 475, 2017.

LEMOS, E. S.; LOUGON, L. A teoria da aprendizagem significativa nas pesquisas sobre formação inicial e continuada de professores. **Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista – ENCITEC**, v. 11, n. 2, p. 69-85, 9 jul. 2021.

LINHARES, M. B. M.; MARTINS, C. B. S. O processo da autorregulação no desenvolvimento de crianças. **Estudos de Psicologia** (Campinas), v. 32, n. Estud. psicol. (Campinas), 2015 32(2), p. 281–293, abr. 2015.

LORDANI, S. F. de S.; CRUZ, D. S. de L.; ARAÚJO, R. N. de. A formação continuada de professores da educação infantil: Contribuições da teoria histórico-cultural. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp.1, p. 0661–0673, 2022.

LOVATO, F. L.; MICHELOTTI, A.; DA SILVA LORETO, E. L. Metodologias ativas de aprendizagem: uma breve revisão. **Acta Scientiae**, v. 20, n. 2, 2018.

LUCION, C. S.; FROTA, P. R.; SILVA, R. da. TEORIAS DA APRENDIZAGEM: contribuições para a prática docente em Ciências Naturais. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 181 - 199, 2012.

MACHADO, A. C. T. A.; BORUCHOVITCH, E. Formação docente: efeitos de um programa autorreflexivo de intervenção em teorias sociocognitivas da motivação. **Revista Pro-Posições**, v. 32, p. e20200101, 2021.

MARCELO, C. G. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.

MARCELO, C. G. Las tecnologías para la innovación y la práctica docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p. 25–47, jan. 2013.

MARCELO, G. C.; MARCELO-MARTÍNEZ, P.; JASPEZ, F. J. F. Cinco años después. Análisis retrospectivo de experiencias de inducción de profesores principiantes. **Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado**, 25(2), 99–121, 2021. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18444>

MEDEIROS, R. DE O. et al. Formação docente em metodologias de aprendizagem ativa. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 26, p. e210577, 2022.

MEIRELES, B. F.; SOUZA, M. D.; AMORIM, K. L.; FILGUEIRAS, I. P. Formação continuada de professores(as) de educação física escolar: Uma revisão integrativa. **Formação em Movimento**, v.3, i.2, n.6, p.612-636, jul./dez, 2021.

MELO, Ana Karolliny do Livramento. **Estudo descritivo acerca dos efeitos do Programa institucional de residência pedagógica/UFS no processo de formação continuada dos professores preceptores**. Relatório de Iniciação Científica, COPES - Universidade Federal de Sergipe, 2020.

MELO, Ana Karolliny do Livramento. **Teorias da aprendizagem e o desenvolvimento profissional no ensino de ciências e biologia: Uma revisão sistemática integrativa**. Trabalho de Conclusão de Curso, Departamento de Biologia - Universidade Federal de Sergipe, 2023.

MELO, Ana Karolliny Do Livramento. **Desenvolvimento profissional de futuros docentes: uma relação teórico-prática no estágio supervisionado**. CONEDU - Formação de Professores (Vol. 02). Campina Grande: Realize Editora, 2024.

MELO, N.; LYRA, K. A. P. A importância do PIBID e do PIBIC: uma reflexão sobre programas de formação docente. **Iniciação Científica Cesumar**, v. 22, n. 1, p. 133-139, 2020.

MELO, L. B. C.; OLIVEIRA, L. H. M.; SILVA, J. G. M.; OLIVEIRA, G. M.; SOUZA, M. A.; MAIA, R. P.; TAVARES, C. G. C. Teorias de aprendizagem e suas contribuições no contexto escolar: um diálogo entre os principais teóricos e a contemporaneidade – Uma revisão Narrativa / Learning theories and their contributions in the school context: a dialogue between the main theorists and contemporaneity - A Narrative review. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 6, n. 8, p. 55902–

55918, 2020.

MORAES-FILHO, I.M.; ARANTES, A.A.; CARNEIRO, K. K. C.; SANTOS, O. P.; Félis, K. C.; CARVALHO-FILHA, F. S. S. Desmistificando o significado de inovação educacional. **Rev Inic Cient Ext.** 2019; 2(3): 118-9

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.

NASCIMENTO, T. J.; PAIM, M. M. W. Aproximações entre as metodologias ativas e as teorias da aprendizagem. **Pesquisa e Debate em Educação**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 1–16, e34655, 2022. DOI: 10.34019/2237-9444.2022.v12.34655. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/34655>. Acesso em: 24 abr. 2023.

NETTO, A. P.; COSTA, O. S. A importância da psicologia da aprendizagem e suas teorias para o campo do ensino-aprendizagem. **Revista Fragmentos de Cultura-Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas**, v. 27, n. 2, p. 216-224, 2017.

NÓVOA, A. **Escolas e professores: Proteger, Transformar, Valorizar**/ Antonio Nóvoa, colaboração Yara Alvim. – Salvador: SEC/IAT, 116p, 2022.

OLIVEIRA, V.; ARAUJO, I. S.; VEIT, E. A. Resolução de problemas abertos no ensino de física: uma revisão da literatura. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 39, n. Rev. Bras. Ensino Fís., 2017 39(3), 2017.

PAULA, Simone Grace. Formação continuada de professores: perspectivas atuais. **Paidéia**, Univ. Fumec Belo Horizonte, Ano 6 n. 6 p. 65-86 jan./jun., 2009.

PAPALIA, Diane E.; MARTORELL, Gabriela. **Desenvolvimento Humano-14**. McGraw Hill Brasil, 2021.

PASQUOTTO, G. B.; SILVA, P. F. F.; SOUSA, L. S.; GARCIA, V.; SILVA, M. S. M.; A expansão urbana de Americana e a questão regional. In: **RUA** [online]. 2014, no. 20. Volume II - ISSN 1413-2109. Disponível no Portal Labeurb – Revista do Laboratório de Estudos Urbanos do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade.

PERINE, L.; FERREIRA, G. K.; CLEMENT, L. **Projeto de ensino PSSC: uma análise dos exercícios/problemas**. XVIII Simpósio Nacional de Ensino de Física – SNEF 2009 – Vitória, ES, 2009.

PIMENTA, S. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA (org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. S. Paulo, Cortez, 1999, p. 15-34.

PINHEIRO, T. L.; IFADIREÓ, M. M.; BITU, V. de C. N.; FERREIRA, F. R. S.; SANTOS, F. A. de L. Apontamentos epistemológicos sobre as mudanças nos modelos de aprendizagem / Epistemological notes on changes in learning models. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 6, n. 4, p. 21200–21213, 2020. DOI: 10.34117/bjdv6n4-334.

PINHO, M. J. de; RIBEIRO, J. S. C. A PANDEMIA DA COVID-19: Os impactos e tendências nos processos de ensino, aprendizagem e formação continuada de professores. **Revista Observatório**, v. 6, n. 4, p. a15pt, 1 jul. 2020.

QUIM, O. **Teoria e prática na percepção de professoras: concepções construtivistas que fundamentam o processo de alfabetização em escolas de Alto Araguaia – MT**. Araraquara, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras.

QUIM, O. Identificando teorias implícitas na voz de professoras alfabetizadoras: um estudo em escolas de Alto Araguaia – MT. In: CHAKUR, C. R. de S. L. (Org.). **O Construtivismo na pesquisa. Investigando professores e alunos**. Curitiba, PR: CRV, v.1, 2009, p.73-97.

SALLES, F. C. A formação continuada em serviço. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 34, n. 2, p. 1-8, 2004.

SAMPAIO, Mariana Muniz. **O coordenador pedagógico e a formação continuada de professores em serviço: uma análise em escolas públicas da região metropolitana do estado de Sergipe**. 2018. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018.

SAMPAIO, T. B. **Metodologia da Pesquisa**. 1. ed. Santa Maria, RS: UFSM, CTE, UAB, 2022.

SAMPIERI, R.H.; COLLADO, C.F.; LUCIO, P.B. **Metodologia de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2013.

SANTOS, Cláudia Patrícia Melo Marinho. **O desenvolvimento profissional dos professores de escolas da rede pública estadual do município São Cristóvão/SE**. 2023. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2023.

SANTOS, Julianna Britto de Oliveira. **Necessidades e dificuldades na formação continuada de docentes da educação infantil na rede Municipal de Aracaju**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Sergipe, 2020.

SANTOS, L. A. M.; MELO, A. K. do L.; GUIMARAES, W. dos S. **Estudo descritivo sobre o processo de formação continuada dos docentes que atuam no Colégio Aplicação/UFS**. Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum permanente de Inovação Educacional, 1(12), 2021.

SANTOS, L. A. M.; MELO, A. K do L.; SOUZA, F. K. Estudo descritivo acerca dos efeitos do programa institucional de residência pedagógica/UFS no processo de formação continuada dos professores preceptores. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 13, n. 26, p. 201–218, 2021. DOI: 10.31639/rbpf.v13i26.409. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/409>. Acesso em: 25 fev. 2023.

SANTOS, Thacyo Vycor Silva. **Complexo Taíçoca, Nossa Senhora do Socorro-SE: novos arranjos sócioespaciais na região metropolitana de Aracaju no século XXI**. 2016. 88 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Arquitetura e Urbanismo)- Departamento de Arquitetura e Urbanismo, Campus de Laranjeiras, Universidade Federal de Sergipe, Laranjeiras, 2016.

SILVA, J. S. da; FERNANDES, F. R.; BRANDENBURG, C. Coordenador pedagógico no processo de formação continuada de professores: perspectivas de melhor qualidade de ensino-aprendizagem. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 1–18, 2021.

SILVA, J. C.; LEAL, L. T. A.; SCHMIDT, S.; FUHR, M. S.; SARAIVA, E. S. Saúde mental, adoecimento e trabalho docente. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 27, p. e242262, 2023.

SILVA, F.; MORINO, C. R. I. A importância das neurociências na formação de professores. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 29, 2013.

SOUZA, G. F.; PINHEIRO, N. A. M.; DA SILVA, S. de C. R. Formação continuada de professores na perspectiva da teoria da aprendizagem significativa. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 29, n. 2, p. 575-598, 2022. DOI: 10.5335/rep.v29i2.13271.

ROSA, N.G.; BÚRIGO, E.Z. **Trajetória do Curso Normal**: um passeio pela legislação (1971-2018). V Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática, 2020.

ROSA, M.I.F. P. S; SCHNETZLER, R.P. A investigação-ação na formação continuada de professores de ciências. **Ciência e Educação**, Bauru, 9, 27-39, 2003.

ROSSI, F.; HUNGER, D. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. **Revista brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.26, n.2, p.323-38, abr./jun. 2012.

VAILLANT, D. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. /Denise Vaillant, Carlos Marcelo. – 1. ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 242 p., 2012

Vaillant, D.; Marcelo, C Formación inicial del profesorado: Modelo actual y llaves para el cambio. REICE. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, 19(4), 55-69, 2021.

Vilela, R. B.; Ribeiro, A.; Batista, N. A. Nuvem de palavras como ferramenta de análise de conteúdo: Uma aplicação aos desafios do mestrado profissional em ensino na saúde. **Millenium**, 2(11), 29-36, 2020.

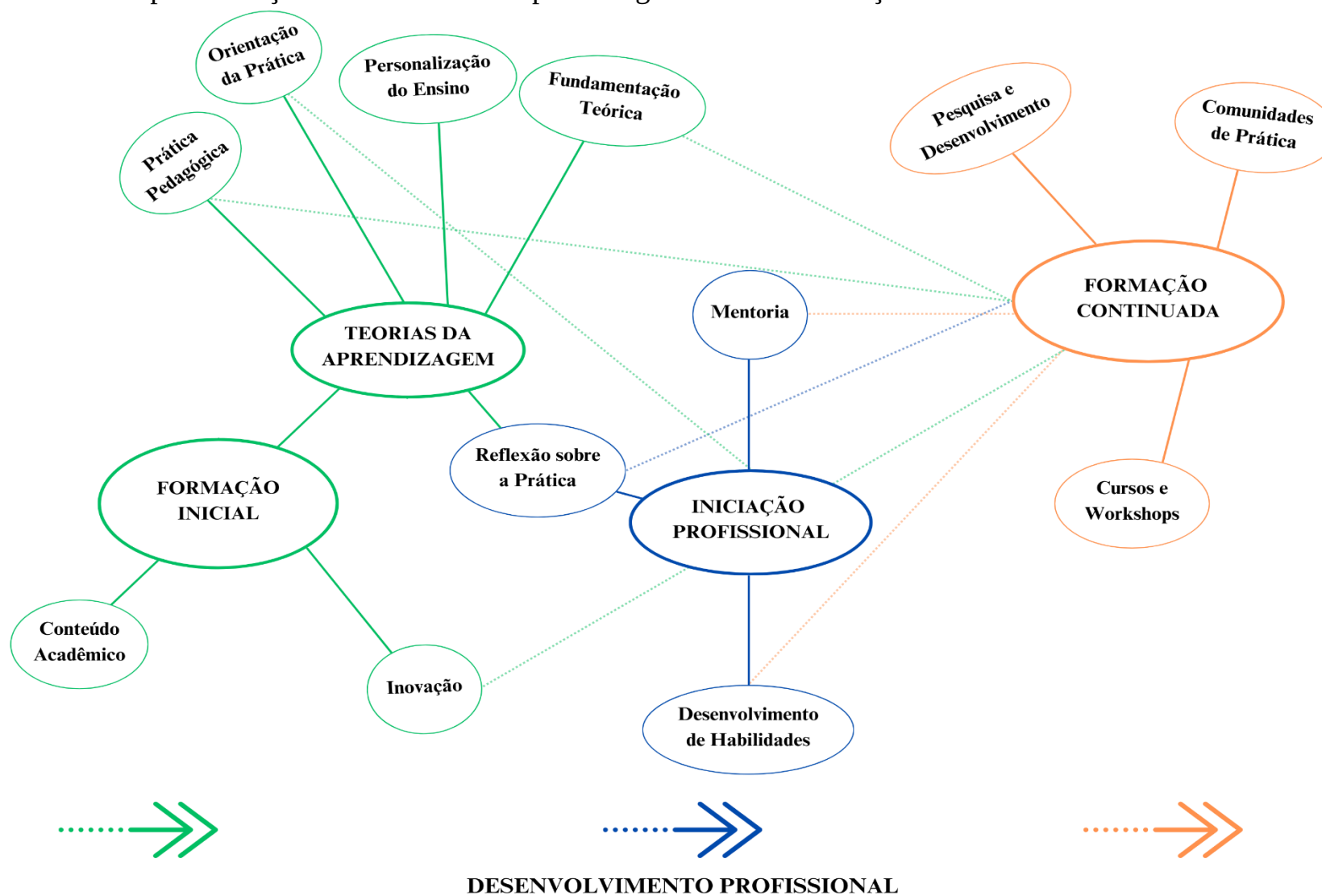
VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007. 182 p. (Psicologia e Pedagogia).

ZEICHNER, K. M. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 13-40, ago./dez. 2009.

APÊNDICE A – Esquematização da Metodologia da Pesquisa



APÊNDICE B – Mapa de relações das Teorias da Aprendizagem durante Formação docente.



APÊNDICE C - Questionário Individual



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO INDIVIDUAL PARA OS DOCENTES

Este questionário faz parte da pesquisa **AS TEORIAS DA APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES QUE ATUAM EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO DE NOSSA SENHORA DO SOCORRO - SE**. Realizada pela discente de mestrado Ana Karolliny do Livramento Melo, sob orientação do Prof. Dr. Luiz Anselmo Menezes Santos, integrantes do Grupo de Pesquisa em Formação e Atuação docente, vinculado ao Programa de Pós Graduação em Educação – UFS.

INSTRUÇÕES PARA O PREENCHIMENTO: Solicitamos sua colaboração no sentido de responder este questionário. Busque responder com sinceridade. Não deixe nenhuma questão sem resposta e reflita bem antes de responder. Faça uma revisão ao término de cada uma das respostas assinaladas e ao final, entregue-o ao pesquisador (a). Não há necessidade de colocar seu nome, garantimos que suas respostas serão utilizadas como dados científicos. Agradecemos desde já sua colaboração!

A presente dissertação encontra-se aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), através do Certificado de Apresentação de Apreciação ética (CAAE) - 66585923.1.0000.5546.

COMPONENTE CURRICULAR QUE MINISTRO: _____

CATEGORIA 1 – FASES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL:

1. Há quanto tempo atua na Educação Básica?

- () Menos de 5 anos.
- () Entre 5 e 10 anos.
- () Acima de 10 anos.
- () Acima de 20 anos.

2. Sua formação em curso de licenciatura aconteceu:

- () Há menos de 5 anos
- () Há mais de 5 anos
- () Há mais de 10 anos

() Há mais de 20 anos

3. Quantos vínculos empregatícios possui na Educação Básica?

- () Um vínculo.
- () Dois vínculos.
- () Três vínculos.
- () Mais de três vínculos.

4. Durante o seu desenvolvimento profissional, você realizou algum tipo de Pós-graduação? É permitido marcar em mais de uma alternativa

- () Sim, Lato Sensu (Especialização).
- () Sim, Stricto Sensu (Mestrado).
- () Sim, Stricto Sensu (Doutorado).
- () Não possuo.

5. No atual momento, em que grau de identificação você se encontra com relação a sua profissão?

- () Estou na profissão por necessidade, não me identifico com ela.
- () Já me identifiquei, mas hoje estou decepcionado, e busco outra profissão.
- () Me identifico, e tenho dúvidas se devo ir para outra profissão.
- () Me identifico, apesar dos contratempos e desgastes.
- () Totalmente identificado, tenho consciência dos seus desafios.

CATEGORIA 2 – DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA

6. Quanto ao desenvolvimento organizacional da escola que você trabalha, responda.

Marque X apenas em uma alternativa.

- () Considero que a instituição tem se desenvolvido em relação à: gestão, liderança, cultura, metas partilhadas, clima e estrutura escolar.
- () Considero que a instituição não tem se desenvolvido em relação à: gestão, liderança, cultura, metas partilhadas, clima e estrutura escolar.
- () Considero que a instituição tem proposto poucas ações de desenvolvimento em relação à: gestão, liderança, cultura, metas partilhadas, clima e estrutura escolar.
- () Não tenho conhecimento que a instituição possua alguma ação para desenvolvimento organizacional da escola.

7. Qual seu posicionamento quanto a Formação Continuada fornecida pela escola?

Marque X apenas em uma alternativa.

- () Considero importante, mas pouco aproveitável.
- () Considero imprescindível para atualização docente.
- () Considero improdutivo, sem resultados significativos.
- () Considero uma imposição vinda de cima para baixo.
- () Considero ineficaz para a realidade do cotidiano escolar.

8. A escola que você leciona promoveu alguma ação de formação sobre teorias da aprendizagem nos últimos 4 anos? Marque X apenas em uma alternativa.

- () Sim, Palestras, congressos, colóquios e/ou seminários.

- ☐ Sim, Cursos de capacitação e/ou cursos de aperfeiçoamento.
- ☐ Sim, Cursos à distância.
- ☐ Sim, Formação Colaborativa em grupo de professores (compartilhando conhecimentos e soluções entre si)
- ☐ Não, Nenhuma ação de formação continuada sobre as Teorias da Aprendizagem foi realizada

9. Você participou de forma autônoma ou recebeu orientação da Instituição de ensino que leciona para realizar alguma ação formativa que envolvia teorias da aprendizagem no período da pandemia? Marque X apenas em uma alternativa.

- ☐ Sim, Palestras, congressos, colóquios e/ou seminários.
- ☐ Sim, Cursos de capacitação e/ou cursos de aperfeiçoamento.
- ☐ Sim, Cursos à distância.
- ☐ Sim, Formação Colaborativa em grupo de professores (compartilhando conhecimentos e soluções entre si)
- ☐ Não, Nenhuma ação de formação continuada sobre as Teorias da Aprendizagem foi realizada.

10. As formações que você frequentou nos últimos 2 anos foram organizados por qual entidade?

- ☐ Instituições Universitárias (Faculdades, Institutos, Universidades)
- ☐ Instituição de ensino que leciono
- ☐ Empresa especializada em cursos (presencial ou online)

CATEGORIA 3 – DIMENSÃO PESSOAL DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

11. Qual a maior dificuldade ou impedimento para que você possa participar de cursos ou ações de formação? Marque X apenas em uma alternativa.

- ☐ A Instituição de ensino onde trabalho não oferece cursos de atualização.
- ☐ Os horários dos cursos chocam com os horários de aula da escola que leciono.
- ☐ Só tenho disponibilidade de horários nos fins de semana.
- ☐ Falta de motivação e desânimo.
- ☐ Trabalho em outros locais (Instituição de ensino ou autônomo), não sobra tempo para cursos de atualização.

12. O que você considera como sendo o principal fator que impossibilita seu crescimento profissional? É permitido marcar em mais de uma alternativa

- ☐ Níveis elevados de Stress
- ☐ Conflitos nas relações Interpessoais
- ☐ Dupla jornada de trabalho (trabalho em outros locais)
- ☐ Fatores Econômicos
- ☐ Desmotivação
- ☐ Outros fatores como: _____

13. Em relação a sua formação autônoma, você: *É permitido marcar em mais de uma alternativa*

- ☐ Sempre procuro algum tipo de formações para aprender ou aprimorar conhecimentos e competências por iniciativa própria.
- ☐ Esporadicamente realizo formações para aprender ou aprimorar conhecimentos e competências por iniciativa própria.
- ☐ Nunca realizo formações de forma autônoma para aprender ou aprimorar conhecimentos e competências por iniciativa própria.

14. Marque os tipos de formação que envolveram as teorias da aprendizagem que você participou por iniciativa própria nos últimos 2 anos? *É permitido marcar em mais de uma alternativa*

- ☐ Palestras presenciais
- ☐ Palestras *online* (*Live*, vídeos, entrevistas)
- ☐ Eventos acadêmicos presenciais (Congressos, Simpósio, Colóquio, seminário etc)
- ☐ Eventos acadêmicos *online* (Congressos, Simpósio, Colóquio, seminário etc)
- ☐ Cursos específicos presenciais
- ☐ Cursos específicos *online*
- ☐ Pós-Graduação
- ☐ Formação Colaborativa entre grupo de professores
- ☐ Nenhuma das respostas anteriores.

15. Entre as principais vertentes que abrangem as teorias da aprendizagem qual você tem maior identificação e envolvimento? *Marque X apenas em uma alternativa.*

- ☐ Vertente Humanista (Freire, Rogers, entre outros)
- ☐ Vertente Cognitivista (Ausubel, Vygotsky, Piaget, entre outros)
- ☐ Vertente Comportamentalista (Skinner, Thorndike, Watson, entre outros)
- ☐ TODAS
- ☐ (...) OUTRA: _____

16. Entre as principais vertentes que abrangem as teorias da aprendizagem qual (quais) você considera imprescindíveis para fundamentar sua prática pedagógica? *É permitido marcar em mais de uma alternativa*

- ☐ Vertente Humanista (Freire, Rogers, entre outros)
- ☐ Vertente Cognitivista (Ausubel, Vygotsky, Piaget, entre outros)
- ☐ Vertente Comportamentalista (Skinner, Thorndike, Watson, entre outros)
- ☐ TODAS
- ☐ (...) OUTRA: _____

17. Entre as principais teorias da aprendizagem qual ou quais você considera ultrapassada e/ou ineficiente? *É permitido marcar em mais de uma alternativa.*

- ☐ Vertente Humanista (Freire, Rogers, entre outros)
- ☐ Vertente Cognitivista (Ausubel, Vygotsky, Piaget, entre outros)
- ☐ Vertente Comportamentalista (Skinner, Thorndike, Watson, entre outros)

- () TODAS
 (...) OUTRA: _____

18. Entre as principais Teorias da aprendizagem quais você nunca aplicou em suas aulas? É permitido marcar em mais de uma alternativa

- () Vertente Humanista (Freire, Rogers, entre outros)
 () Vertente Cognitivista (Ausubel, Vygotsky, Piaget, entre outros)
 () Vertente Comportamentalista (Skinner, Thorndike, Watson, entre outros)
 () TODAS
 (...) OUTRA: _____

19. Qual o principal motivo te levaria a buscar uma formação continuada sobre as teorias da aprendizagem? Marque X apenas em uma alternativa.

- () Garantir domínio sobre a capacidade e o processo de Aprendizagem.
 () Suprir lacunas da formação inicial
 () Atualização diante das novidades que surgem a todo o momento no campo educacional
 () Atender as demandas de desenvolvimento dos alunos
 () Solucionar dificuldades e/ou problemas específicos na prática de ensino

CATEGORIA 4 – FORMAÇÃO INICIAL RECEBIDA X EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

20. Descreva o nível de envolvimento que você teve com as teorias da aprendizagem na graduação (formação inicial)? Marque X apenas em uma alternativa.

- () Superficial (Ouvi falar sobre o assunto)
 () Básico (Tenho noção do assunto)
 () Abrangente (Tenho conhecimento do assunto)
 () Expertise (Tenho aprofundamento do assunto)

21. Qual seu posicionamento quanto a relevância do estudo das teorias da aprendizagem na graduação (formação inicial)? Marque X apenas em uma alternativa.

- () Imprescindível para atuação docente.
 () Importante, mas pouco aproveitável ou aplicável na prática.
 () Improdutivo sem resultados concretos.
 () Ineficaz para a realidade do cotidiano escolar

22. No tocante às possíveis lacunas deixadas na formação inicial, qual você considera que mais impede o seu desempenho no exercício docente? Marque X somente em uma alternativa.

- () Aprimoramento dos conhecimentos teóricos.
 () Maior desenvolvimento no pensar pedagógico.
 () Maior facilidade para mudar minha prática docente.
 () Maior domínio em sala de aula.
 () Não sinto nenhuma dessas dificuldades.

23. Em relação à formação recebida antes e após o início do exercício docente e o ensino organizado pela escola, responda. *Marque X somente em uma alternativa.*

- ☐ É contextualizado e não sinto dificuldade durante o exercício docente.
- ☐ Necessito de poucas adaptações durante o exercício docente.
- ☐ Necessito de muitas adaptações durante o exercício docente.
- ☐ É completamente diferente, sinto muita dificuldade e preciso me adaptar totalmente.

GATEGORIA 5 – INOVAÇÃO CURRICULAR

24. Em relação à inovação curricular, responda. *É permitido marcar em mais de uma alternativa*

- ☐ A instituição constrói um currículo inovador, autônomo e centralizado.
- ☐ A instituição constrói um currículo com participação ativa dos professores.
- ☐ A instituição realiza diagnósticos de problemas escolares e intervém quando necessário.
- ☐ A instituição não realiza nenhuma das ações anteriores.

25. Você considera importante o uso das tecnologias digitais e/ou metodologias ativas na mediação da aprendizagem? *Marque X apenas em uma alternativa.*

- ☐ Importante, mas pouco aproveitável ou aplicável na prática.
- ☐ Imprescindível na atuação docente.
- ☐ Improdutivo não percebo diferença no uso.
- ☐ Ineficaz para a realidade do cotidiano escolar

26. Quais atividades abaixo você oferta aos discentes durante a mediação da aprendizagem? *É permitido marcar em mais de uma alternativa*

- ☐ Jogos virtuais
- ☐ *Google workspace (Google docs, Google slides, Jamboard, Forms, entre outros.)*
- ☐ *Canva*
- ☐ Sala de aula invertida
- ☐ Mapas mentais
- ☐ Projetos e solução de problemas
- ☐ Atividades colaborativas e de cooperação
- ☐ TODAS
- ☐ (...) OUTRA: _____

27. A instituição que você leciona estimula o uso das tecnologias digitais e/ou de metodologias ativas na mediação da aprendizagem? *Marque X apenas em uma alternativa.*

- ☐ Sim, somos estimulados a utilizar tecnologias digitais e metodologias ativas.
- ☐ Sim, apenas tecnologias digitais.
- ☐ Sim, apenas metodologias ativas.
- ☐ Não, nunca houve solicitação.
- ☐ Não, implemento em minhas aulas por iniciativa própria.

28. Pós pandemia a utilização de tecnologias digitais permanece em seu trabalho em sala de aula?

- (☐) Diariamente
- (☐) Em algumas aulas
- (☐) Só quando quero inovar
- (☐) Ainda tenho dificuldade para o uso
- (☐) Não utilizo em minhas aulas



APÊNDICE D – Entrevista individual



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA INDIVIDUAL PARA OS DOCENTES

Essa entrevista faz parte da pesquisa **AS TEORIAS DA APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES QUE ATUAM EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO DE NOSSA SENHORA DO SOCORRO - SE**

1. Durante sua formação inicial você teve disciplinas ou participou de alguma ação que teve como foco as teorias da aprendizagem?
2. Pra você qual a importância das teorias da aprendizagem em sua prática?
3. Dentre as vertentes comportamentalista, cognitivista e humanista, qual você mais se identifica?
4. Como você a aplica em sala de aula?
5. Em sua formação continuada você buscou ações formativas que auxiliasse a compreender a aprendizagem de seus alunos? Por quê?
6. Percebeu alguma diferença em sua prática? (Caso tenha feito a ação)
7. A escola que você trabalha direciona alguma vertente de aprendizagem na elaboração do currículo e planejamento?
8. Você acredita que compreender as teorias da aprendizagem podem influenciar em seu desenvolvimento profissional? Como?
9. As ações formativas que você participa são, na maioria das vezes, direcionadas pela instituição de ensino que trabalha ou são buscadas de forma autônoma?
10. Dentre os teóricos da aprendizagem qual você se lembra que foi mencionado em seu processo formativo? (Piaget, Skinner, Freire...)

APÊNDICE E – Entrevista individual



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA INDIVIDUAL PARA OS COORDENADORES

Essa entrevista faz parte da pesquisa **APROPRIAÇÃO DAS TEORIAS DA APRENDIZAGEM NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS DOCENTES QUE ATUAM EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO DE NOSSA SENHORA DO SOCORRO - SE**

- 1.O que você entende por Desenvolvimento profissional docente?
- 2.Como um coordenador pedagógico pode auxiliar no processo de desenvolvimento profissional do docente?
- 3.Sua escola tem direcionamentos claros na proposição de ações formativas ou elas são advindas de algum setor externo?
- 4.Existe incentivo da instituição para que o docente traga algum tipo de inovação para sala de aula? Caso sim, cite algumas.
5. Existe formações que forneçam embasamento teórico para as inovações solicitadas?
- 6.Em sua percepção, qual a principal dificuldade dos docentes da instituição?
- 7.As ações formativas são construídas em parceria com os docentes ou são ofertadas de acordo com as demandas externas?
- 8.Como a instituição trabalha o desenvolvimento do currículo e o planejamento anual com os professores?
- 9.Existe algum mecanismo de avaliação dos docentes durante o ano letivo?
- 10.Teria algo mais a acrescentar sobre sua função como coordenador pedagógico e a relação com os professores?

APÊNDICE F – Termo de Consentimento e Livre Esclarecido



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: APROPRIAÇÃO DAS TEORIAS DA APRENDIZAGEM NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS DOCENTES QUE ATUAM EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO DE NOSSA SENHORA DO SOCORRO - SE

Pesquisadora: Ana Karolliny do Livramento Melo

Orientador: Luiz Anselmo Menezes Santos

Número do CAAE: 66585923.1.0000.5546

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa e é elaborado em duas vias, assinadas e rubricadas pelo pesquisador e pelo participante/responsável legal, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

A presente pesquisa está atrelada a linha de pesquisa Formação de Educadores do programa de Pós-graduação em Educação da UFS e vinculada às ações do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação Docente – INTERAÇÃO e pretende investigar: as teorias da aprendizagem no processo formativo dos docentes que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental nas Instituições de Ensino do município Nossa Senhora do Socorro/SE.

O impacto social proporcionado por esta pesquisa pretende estabelecer parâmetros de formação continuada, visando a melhoria profissional e um ensino de qualidade mesmo em tempos adversos.

Procedimentos:

A pesquisa descritiva de abordagem Qualitativa, será realizada a partir da aplicação de questionário que será entregue aos professores em suas respectivas escolas.

Esse instrumento será utilizado para traçar o perfil dos professores com as seguintes informações: origem de graduação/licenciatura, tempo de serviço, local de atuação, modalidade de ensino, entre outras características. Após traçar o perfil da amostra de pesquisa também será utilizada como instrumento de produção de dados entrevistas do tipo semiestruturada. Utilizaremos os protocolos de pesquisa na etapa de execução em ambiente virtual, conforme as recomendações do OFÍCIO CIRCULAR Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS de 24 de fevereiro de 2021.

Não será solicitado dados pessoais na acepção da LGPD Lei nº 13.079 de 2018. Participando do estudo você está sendo convidado a preencher um questionário cujas questões discorrerão sobre os seguintes indicadores: 1- Formação; 2- Ensino; 3- Organização; 4- Desenvolvimento; 5- Planejamento.

Desconfortos e riscos:

A presente pesquisa, em acordo com Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19, envolve resposta a um questionário padronizado e entrevista, algumas perguntas podem acarretar risco de desconforto e/ou constrangimento. “a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente”. Você tem o direito de responder apenas as perguntas que não lhe cause desconforto e/ou constrangimento. Como também, tem o direito desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo. havendo algum dano decorrente da pesquisa, o participante terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

Benefícios:

A partir da sua participação nesta pesquisa, você estará contribuindo no estabelecimento de parâmetros da formação continuada visando a melhoria profissional e consequente melhoria na qualidade do processo de aprendizagem dos alunos.

Acompanhamento e assistência:

Você tem o direito à assistência integral e gratuita devido a danos diretos e indiretos, imediatos e tardios, pelo tempo que for necessário. Assumimos o compromisso de divulgar os resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV). Assumimos o retorno aos participantes da pesquisa, como aconselhamento e orientações e que traga benefícios diretos a eles sem prejuízo do retorno à sociedade em geral.

Todos os participantes tem o direito ao sigilo e à confidencialidade das informações prestadas, bem como de decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública. Assumimos também o compromisso de que as informações obtidas SERÃO UTILIZADAS SOMENTE CONFORME OS OBJETIVOS PROPOSTO PELA PESQUISA (Resolução CNS 510 de 2016, Artigo 9º, Inciso V; Artigo 17, Inciso IV).

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

Ressarcimento e Indenização:

Você terá a garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes

da pesquisa.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Ana Karolliny do Livramento Melo, no endereço residencial, rua B 2, n. 98, Bairro Piabeta, Nossa Senhora do Socorro. CEP 49160-000. Telefone (79) 99673-9114. E-mail: ana.karollinymelo@gmail.com

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFS Campus da Saúde Prof. João Cardoso Nascimento - Prédio do Centro de Pesquisas Biomédicas, Rua Cláudio Batista s/nº Bairro: Sanatório – Aracaju CEP: 49.060-110 – SE Contato por e-mail: cep@academico.ufs.br Telefone e horários para contato: (79) 3194-7208 – Segunda a Sexta-feira das 07 às 12h.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas. (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 17, Incisos IX e X).

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do (a) participante da pesquisa:

_____ Data: ____/____/____.
(Assinatura do participante da pesquisa)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 510/2016 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante da pesquisa. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante da pesquisa.

_____ Data: ____/____/____.

Ana Karolliny do Livramento Melo
(Assinatura do pesquisador)

ANEXO A – Parecer Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS TEORIAS DA APRENDIZAGEM E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES QUE ATUAM NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO DE NOSSA SENHORA DO SOCORRO - SE

Pesquisador: ANA KAROLLINY DO LIVRAMENTO MELO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 66585923.1.0000.5546

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.016.667

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo "Informações Básicas da Pesquisa" (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2064582.pdf) e do "Projeto Detalhado / Brochura Investigador" (PROJETO_BROCHURA_novaversao.docx), postados em 10/03/2023 e 09/03/2023, respectivamente.

Introdução:

A formação docente é um trajeto que se inicia na formação inicial e perdura por toda vida do professor, é um processo de aprendizado contínuo, de erros e acertos, onde o docente aprende a aprender constantemente, a partir das vivências e reflexões de sua prática. A profissão docente não é estática, precisa se adaptar ao longo das gerações que demandam propostas e ações diferentes, mas em todas, o professor segue com papel fundamental na construção social. O exercício da docência é uma atividade complexa, esta como qualquer outra atividade humana pode ser aprendida e aperfeiçoada. Entender esse processo nos faz enxergar o "ser professor" de forma menos simplista, onde qualquer indivíduo que explana um conteúdo é considerado professor, ideia essa, propagada por muitos anos na educação escolar brasileira (Gatti et al., 2019). Marcelo (1999), afirma que a formação docente foi construída na concepção de que a aula era o único fator

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

CEP: 49.060-110

UF: SE

Município: ARACAJU

Telefone: (79)3194-7208

E-mail: cep@academico.ufs.br



Continuação do Parecer: 6.016.667

válido para a preparo do professor, sem levar em consideração as dificuldades que seriam enfrentadas por ele em seu dia-a-dia. Nóvoa (2022), retrata que não se trata de convocar apenas as questões práticas ou a preparação profissional, no sentido técnico ou aplicado, mas de compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas, etc.). Nesse sentido, a comparação mais adequada para a formação de professores é com a formação dos médicos ou dos engenheiros. Mas dizer isto, que parece simples, é pôr em causa muito do que se faz na formação de professores. (NÓVOA, p.62, 2022)A formação voltada ao conteudismo não leva em consideração a realidade escolar, onde é necessário, segundo Gatti (2019), além do domínio do conteúdo, a formação pedagógica, metodológica, histórico/cultural e psicossocial, elementos esses, essenciais ao professor. A formação docente precisa ser concordante à importância da educação escolar na sociedade, tendo em vista, que a educação escolar é imprescindível para que os indivíduos tenham uma formação adequada e tornem-se seres sociais, com consciência individual e do mundo à sua volta. Nesse cenário, a formação continuada surge com o intuito de clarificar as ideias e as ações dos docentes, García (1999), elenca alguns princípios para um desenvolvimento docente de forma efetiva, entre eles, é a necessidade da formação está atrelada a processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular, onde se propõe que a formação deve ser orientada à mudança, o professor precisa estar disposto a se modificar e inovar em suas ações quando necessário, possibilitando a facilitação do ensino-aprendizagem dos discentes. No mesmo viés, Escudero (1992), propõe que a formação e a mudança têm de ser pensadas em conjunto; como duas faces da mesma moeda. Hoje é pouco defensável que uma perspectiva sobre a mudança para a melhoria da educação que não seja, em si mesma, capacitadora, geradora de sonho e compromisso, estimuladora de novas aprendizagens e, em suma, formativa para os agentes que tem de desenvolver na prática as reformas. (ESCUDEIRO, 1992, p. 57) Entender que o saber docente é uma construção contínua, onde o trabalho pedagógico, precisa ser aprendido e aperfeiçoado, é crucial para o fortalecimento do magistério. Segundo Marcelo (1999), a andragogia, ciência que orienta o adulto no processo de aprendizado, cujos princípios são a autonomia de seus aprendizes, a ampla variedade de experiências que estes apresentam, maior interesse na resolução de problemas e as motivações internas, são os propulsores que os estimulam à busca pelo conhecimento. Percebe-se que esses princípios estão intimamente ligados ao processo de desenvolvimento profissional docente, pois são eles, que impulsionam os professores a buscarem atualização, consequentemente aperfeiçoamento e evolução profissional. Segundo Gatti

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

CEP: 49.060-110

UF: SE

Município: ARACAJU

Telefone: (79)3194-7208

E-mail: cep@academico.ufs.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SERGIPE - UFS



Continuação do Parecer: 6.016.667

e Barreto (2009), inúmeras pesquisas revelam que os professores consideram a formação continuada uma oportunidade para aprofundar conhecimentos e ter acesso a novos conceitos, que em muitos casos, não foram obtidos na formação inicial, devido a variações curriculares, que muitas vezes, não levam em consideração as necessidades do futuro profissional. Costa (2004), reflete sobre isso quando trata das Universidades que “em seus cursos de formação inicial para docentes, partem do zero e desconsideram um saber construído na experiência que necessita ser confrontado com a produção acadêmica”. Para Nóvoa (2022), o elo entre a formação e a profissão é imprescindível para fundamentar programas de formação coerentes à realidade atual, mas é também central para o prestígio e renovação da profissão docente. Segundo García (1999), a formação inicial e contínua do docente deve levar em conta a reflexão da prática, onde o aprender a ensinar seja realizado de maneira a unir o prático ao teórico integrando-se num currículo voltado à ação. A formação de um docente vai muito além do processo de formação inicial, ela se estende por toda vida, abrangendo os vínculos sociais, pessoais e institucionais do indivíduo, onde às condições de trabalho e a autonomia que as instituições proveem à seus professores são cruciais nesse processo. De acordo com Costa (2004), a escola é um ambiente que propicia os saberes e experiências, é no dia-a-dia escolar que o profissional “aprende e desaprende”, possibilitando e estruturando aprendizados, técnicas e descobertas. É nessa relação que se desenvolve o aprimoramento profissional. Porém, a escola e o cotidiano escolar precisam ser um espaço de prática pedagógica reflexiva. A fim de que o cotidiano escolar se torne um espaço significativo de formação profissional é importante que a prática pedagógica seja reflexiva no sentido de identificar problemas e resolvê-los e acima de tudo, seja uma prática coletiva, construída por grupos de professores ou por todo corpo docente de determinada escola. Sendo assim, tem-se uma rica construção de conhecimento em que todos se sentem responsáveis por ela. (COSTA, 2004, p. 71) A formação é um processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa, que possui efeitos de maturação e aprendizagem, além de possibilitar novas experiências aos indivíduos. Rudduck (1991), afirma que o processo de formação do professor também leva em consideração: A capacidade do professor em manter a curiosidade acerca da sua turma; identificar interesses significativos nos processos de ensino e aprendizagem; valorizar e procurar o diálogo com colegas experientes como apoio na análise de situações (RUDDUCK, 1991, p. 129). Atualmente o professor não é mais o centro dos processos de ensino-aprendizagem, e sim um orientador-aprendiz que auxilia na construção do conhecimento (Mello, 2020). Nessa nova realidade escolar, fica claro, que investir no desenvolvimento profissional é um mecanismo de

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

CEP: 49.060-110

UF: SE

Município: ARACAJU

Telefone: (79)3194-7208

E-mail: cep@academico.ufs.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SERGIPE - UFS



Continuação do Parecer: 6.016.667

fortalecimento no exercício do magistério, contribuindo para a formação dos indivíduos de maneira mais complexa. Mas para que o processo de ensino-aprendizagem seja significativo em sua totalidade, os docentes precisam compreender as teorias que baseiam sua didática, muitas vezes implícita ao próprio professor. O conhecimento acerca das Teorias da aprendizagem é de suma importância para que os docentes consigam, de fato, nortear seu ensino, este pode ser um divisor de águas no crescimento intelectual e social de um discente. Santos et al. (2021), descreve que o docente não deve se considerar detentor do saber, ele precisa estar numa posição de constante aprendizado, tendo a necessidade de atualizar-se frente às mudanças. O professor deve ser facilitador dos processos de ensino e aprendizagem dos alunos, mas tal objetivo só é atingido com a devida informação e capacitação. O papel do docente é essencial em qualquer relação de ensino estabelecida, mas para que este seja executado de forma adequada, precisamos compreender como o aluno aprende e os meios para tornar esse processo mais eficiente e prazeroso. O entendimento das teorias de aprendizagem, que são tomadas como base e nos auxiliam no processo de ensino-aprendizagem é imprescindível para a produção de um currículo e implantação de didáticas mais eficientes, visando a formação eficaz do indivíduo. (VASCONCELOS et al. 2003; SANTOS, 2021). Por muitas décadas, a corrente de ensino-aprendizagem seguida foi o Behaviorismo, formulada no século XX, onde o foco eram os mecanismos reguladores da conduta, os quais, poderiam ser inibidos ou intensificados por mecanismos de estímulo e resposta. O professor exercia papel central, como detentor de todo conhecimento a ser repassado e se utilizava, em muitos casos, de agressões físicas e verbais como dispositivos de inibição de condutas consideradas incorretas. Nessa lógica instrucional de organizar o ensino, o aluno tem um papel cognitivo passivo, sendo encarado como um mero receptáculo de informações que, mais tarde, serão úteis para a vida. Para além do professor usar técnicas que salientem novas informações e informações mais corretas, deverá recorrer também ao reforço, preferencialmente a reforços diretos e imediatos, tendo em vista produzir mudanças comportamentais dos alunos e a sua estabilidade. O papel tutelar do professor, que exerce autoridade face aos seus conhecimentos científicos, sobrepõe-se ao papel do aluno. Este, ao invés de aprender, e menos ainda aprender a aprender, apenas acumula saberes que deverá ser capaz de repetir fielmente. (VASCONCELOS, et al., p.12) Na contramão, surgiram as teorias que dissertam e valorizam a aprendizagem analisada a partir das interações sociais, sendo uma de suas principais representantes o Construtivismo. Essa tem origem nas ideologias de Jean-Jacques Rousseau, que concebe o conhecimento como um conjunto de estruturas cognitivas que permite à criança adaptar-se ao ambiente. De maneira simplificada, Rousseau negava a existência de uma natureza humana. É como se, ao nascimento, o

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

UF: SE

Telefone: (79)3194-7208

Município: ARACAJU

CEP: 49.060-110

E-mail: cep@academico.ufs.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SERGIPE - UFS



Continuação do Parecer: 6.016.667

cérebro humano fosse uma espécie de tabula rasa, uma lousa em branco sobre a qual a cultura fosse paulatinamente escrevendo através da educação. O indivíduo é apenas um produto do seu meio. E ao estado cabe o direcionamento, para bem ou para mal, do processo. (HAASE et al., p.63, 2015) Entretanto, percebemos que há sempre dois lados, tidos como opostos, onde só um deles pode ser escolhido e posto em prática, os currículos de formação docente são construídos sem levar em consideração a amplitude de conhecimentos existentes atualmente, tomando apenas como base autores como Henri Wallon, Lev Vygotsky e Jean Piaget. Em decorrência disso, os profissionais concluem sua formação inicial com uma visão simplória e reduzida do universo de possibilidades existentes (HAASE et al., 2015).

Hipótese:

É perceptível que presenciamos um período complexo, em que professores ensinados com métodos Behavioristas, com simples transmissão de conhecimento e controle comportamental, são exigidos a utilizarem práticas Construtivistas com o intuito de estimularem seus alunos a desenvolverem-se. Mas, em sala de aula se deparam com situações em que o ensino não pode se resumir a um desses polos, tornando a prática docente confusa e sem embasamento. Cavalcanti et al. (2011) acredita que sem essas reflexões e conhecimento das teorias de aprendizagem, os professores podem recair em visões simplistas e polarizadas, como as destacadas anteriormente, ou segui-las de maneira acrítica, influenciando diretamente na aprendizagem de seus alunos, logo, o debate a respeito dessas teorias é de extrema importância. Em decorrência disso chegamos a seguinte pergunta norteadora: Os Docentes atuantes nas escolas em Nossa Senhora do Socorro demonstram ter familiaridade e/ou atualização acerca das teorias de aprendizagem no seu Desenvolvimento Profissional? Compreender pontos como estes possibilitam ao educador aptidão para agir no mundo, tomando como ponto de partida a realidade em que se vive, seus problemas, suas particularidades e suas articulações com o todo, para então construir efetivamente as novas possibilidades de alteração da realidade, assim cumprindo verdadeiramente seu papel.

Metodologia Proposta:

O processo metodológico se inicia antes da coleta desses dados. Depois de estruturar o trabalho de pesquisa, e selecionar o lócus da pesquisa, pensamos de que forma os diretores(as) responsáveis pelas escolas, lócus dessa pesquisa, aceitariam participar da pesquisa. Foram selecionadas quatro escolas localizadas no município de Nossa Senhora do Socorro, nas

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

UF: SE

Telefone: (79)3194-7208

Município: ARACAJU

CEP: 49.060-110

E-mail: cep@academico.ufs.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SERGIPE - UFS



Continuação do Parecer: 6.016.667

proximidades do Complexo Taiçoca. Após a seleção, entramos em contato com os diretores dessas escolas e explicamos o objetivo da pesquisa, a importância da participação dos professores na construção desse trabalho. Após a apresentação em reunião, todas as instituições escolares assinaram a autorização para implementação do presente projeto em suas Instituições. Para o recrutamento desses professores conversaremos com os futuros participantes explicando a importância da pesquisa diretamente a estes. Explicaremos as etapas da pesquisa, os procedimentos éticos e o compromisso de divulgar o resultado final à todos os participantes. Após aprovação do Comitê de Ética, ocorrerá a coleta de dados através de dois instrumentos de coleta, o questionário e a entrevista,

segundo Ludke e Andre (2013), estes tem a finalidade de: o questionário traça o perfil dos profissionais e a entrevista permite que o pesquisador trabalhe e reflita sobre as falas dos participantes.

Critério de Inclusão:

Estarão inclusos na pesquisa: docentes em pleno exercício da profissão, atuantes nas turmas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II.

Critério de Exclusão:

Serão excluídos da pesquisa os professores que estejam em gozo de férias, licença ou afastados do exercício da docência por algum motivo.

Metodologia de Análise de Dados:

Para a análise desses dados utilizaremos o método de Análise de Conteúdo apresentada por Bardin (2016), onde será respeitada as regras de homogeneidade; pertinência; objetividade; fidelidade e produtividade. Posteriormente faremos as análises dos Projetos Político Pedagógico das Instituições investigadas, correlacionando-os aos questionários e entrevistas, visto que esses precisam estar em coerência ao que é proposto pela Unidade de ensino. Para que estes objetivos sejam alcançados utilizaremos a abordagem qualitativa, pois ela se fundamenta na premissa que, a realidade não pode ser quantificada numericamente, além da natureza dos seus dados, que são de vertente subjetiva, pois o “mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 2011, p. 79). Segundo Sampiere (2013), ela baseia-se na perspectiva interpretativa centrada nas ações indivíduo e em suas concepções sobre a temática, ou seja, o pesquisador imerge na

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

CEP: 49.060-110

UF: SE

Município: ARACAJU

Telefone: (79)3194-7208

E-mail: cep@academico.ufs.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SERGIPE - UFS



Continuação do Parecer: 6.016.667

percepção dos participantes e constrói o conhecimento. Instrumento de Pesquisa: Para melhor validade e qualidade dos dados da pesquisa utilizaremos aqui a triangulação, ou seja, vários métodos de coleta de dados (Questionários, Entrevista individual e Análise do Projeto Político Pedagógico) com o objetivo de superar as limitações de cada método, através da combinação dos mesmos e comprovar a eficácia dos dados coletados na pesquisa. Nessa pesquisa a triangulação de diferentes métodos será utilizada para a interpretação dos resultados do questionário, e depoimentos oriundos da entrevista individual e dos dados documentais obtidos a partir da análise do Projeto Político Pedagógico. Flick (2009), afirma que a triangulação metodológica oferece resultados complementares, uma imagem mais ampla, mais abrangente e até mais completa da questão em estudo. Ou seja, optar por utilizar mais de um método de coleta nos concerne maior precisão e fortalece nossa base de dados, nos possibilitando maior verificabilidade.

Desfecho Primário:

Acreditamos que com os dados obtidos será possível inferir o conhecimento dos docentes acerca das Teorias da Aprendizagem nas escolas investigadas, possibilitando a elaboração de ações de Formação continuada, visando o aperfeiçoamento dos docentes.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender o processo de aquisição e reconhecimento das teorias da aprendizagem por parte dos docentes das Instituições de ensino em Nossa Senhora do Socorro-SE e suas implicações no Desenvolvimento profissional.

Objetivo Secundário:

- Investigar o nível de familiaridade dos docentes a cerca das Teorias de aprendizagem;
- Avaliar a partir do discurso dos docentes investigados a necessidade e importância das Teorias da Aprendizagem na sua formação continuada.
- Identificar nas Propostas Pedagógicas das Instituições investigadas a coexistência das Teorias de Aprendizagem e as abordagens Teórico-metodológicas por elas adotadas;

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A presente pesquisa envolve resposta a um questionário padronizado e entrevista, por isso, algumas perguntas podem acarretar risco de desconforto e/ou constrangimento, o participante

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

UF: SE

Telefone: (79)3194-7208

Município: ARACAJU

CEP: 49.060-110

E-mail: cep@academico.ufs.br



Continuação do Parecer: 6.016.667

terá o direito de responder apenas as perguntas que não lhe cause desconforto e/ou constrangimento. Como também, tem o direito desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo. havendo algum dano decorrente da pesquisa, o participante terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

Benefícios:

A partir da participação nesta pesquisa, o participante estará contribuindo para o estabelecimento de parâmetros de formação continuada, visando a melhoria profissional e consequente melhoria na qualidade do processo de aprendizagem dos alunos. Poderá expressar-se em relação ao seu desenvolvimento profissional e se reconhecer como parte do processo de construção formativa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Compreender o processo de aprendizagem do ser humano sempre foi um tema de interesse da comunidade científica, principalmente quando tratada no âmbito educacional, onde docentes tem como principal objetivo a formação intelectual de indivíduos. Mas para que o processo de ensino-aprendizagem seja significativo em sua totalidade, os docentes precisam compreender as teorias que baseiam sua didática, muitas vezes implícita ao próprio professor. Nesse sentido as Teorias da Aprendizagem almejam clarificar como a aprendizagem ocorre, sendo de suma importância para o professorado compreendê-las. Em razão disso, o objetivo desse trabalho é investigar o processo de aquisição e reconhecimento das Teorias da aprendizagem por parte dos docentes das Instituições de ensino em Nossa Senhora do Socorro-SE, a partir da implementação de questionários e entrevistas, que nos permitirão visualizar de forma mais ampla a influência dessas Teorias no processo de ensino e Formação continuada dos docentes investigados. A pesquisa é apresentada em sua segunda versão e está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Tem financiamento próprio e apresenta como amostra o quantitativo de 60 participantes, docentes de quatro escolas no município indicado, que atuam no ensino fundamental (6º ao 9º ano). O orçamento e o cronograma apresentados estão compatíveis com a proposta da pesquisa.

Trata-se da segunda versão do Protocolo de Pesquisa. A Carta Resposta e os arquivos anexados indicam que todas as pendências foram sanadas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de inadequações"

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

UF: SE

Telefone: (79)3194-7208

Município: ARACAJU

CEP: 49.060-110

E-mail: cep@academico.ufs.br



Continuação do Parecer: 6.016.667

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de inadequações"

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Sergipe, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do Protocolo de Pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Conforme Resolução CNS 466/2012, itens X.1.- 3.b. e XI.2.d, e Resolução CNS 510/2016, Art. 28, inc. V, os pesquisadores responsáveis deverão apresentar relatórios parcial semestral e final do projeto de pesquisa, contados a partir da data de aprovação do protocolo de pesquisa inicial.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2064582.pdf	10/03/2023 10:43:00		Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_5889776.pdf	10/03/2023 10:41:11	ANA KAROLLINY DO LIVRAMENTO MELO	Aceito
Outros	Carta_resposta_pendencias.pdf	10/03/2023 10:40:10	ANA KAROLLINY DO LIVRAMENTO MELO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_BROCHURA_novaversao.docx	09/03/2023 11:01:14	ANA KAROLLINY DO LIVRAMENTO MELO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_novaversao.docx	09/03/2023 11:01:01	ANA KAROLLINY DO LIVRAMENTO MELO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	09/03/2023 10:56:28	ANA KAROLLINY DO LIVRAMENTO MELO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	11/01/2023 10:49:33	ANA KAROLLINY DO LIVRAMENTO MELO	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_ENTREVISTA.docx	02/01/2023 15:33:51	ANA KAROLLINY DO LIVRAMENTO MELO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Esc_NeuziceBarreto.pdf	15/12/2022 11:18:11	ANA KAROLLINY DO LIVRAMENTO MELO	Aceito

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

UF: SE

Município: ARACAJU

Telefone: (79)3194-7208

CEP: 49.060-110

E-mail: cep@academico.ufs.br



Continuação do Parecer: 6.016.667

Declaração de Instituição e Infraestrutura	Esc_JosePradoFranco.pdf	15/12/2022 11:18:00	ANA KAROLLINY DO LIVRAMENTO MELO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Esc_JorgeAmado.pdf	15/12/2022 11:17:47	ANA KAROLLINY DO LIVRAMENTO MELO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Col_Didatico.pdf	15/12/2022 11:17:27	ANA KAROLLINY DO LIVRAMENTO MELO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DEC_PESQUISADORES.pdf	15/12/2022 11:14:20	ANA KAROLLINY DO LIVRAMENTO MELO	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.docx	15/12/2022 11:13:24	ANA KAROLLINY DO LIVRAMENTO MELO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ARACAJU, 24 de Abril de 2023

Assinado por:

ANA BEATRIZ GARCIA COSTA RODRIGUES
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

CEP: 49.060-110

UF: SE

Município: ARACAJU

Telefone: (79)3194-7208

E-mail: cep@academico.ufs.br