

## **Formação de Professores da Educação Básica: Um estudo sobre a contribuição das singularidades dos docentes**

Basic Education Teacher Training: A study on the contribution of teachers' singularities

Eliana Alves Moreira Leite<sup>1</sup>

José Alberto Lencastre<sup>2</sup>

Bento Duarte Silva<sup>3</sup>

Hermínio Borges Neto<sup>4</sup>

### **Resumo**

A formação do profissional docente que atua na Educação Básica Brasileira, tem sido tema constante de discussão por diversos segmentos da sociedade. As políticas públicas educacionais, apontam estruturação formativa dos professores, moldada por documentos nacionais e internacionais, que buscam sistematizar o saber docente. A nível nacional, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96), Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), dentre outros. Em termos internacionais, destaca-se a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU, 2015), quanto a necessidade de até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, podendo incluir cooperação internacional para a formação dos professores. Diante do exposto, as diretrizes apontadas são relevantes para a formação dos professores. Contudo, para além dos vieses políticos educacionais, no cenário da formação, os professores são os principais sujeitos a serem considerados. O presente trabalho, breve recorte de um estudo de doutoramento, apresenta como objetivo identificar narrativas de professores em processo formativo como contributo para prospectar formações a partir das singularidades do professor. Trata-se de um estudo de um grupo de professores da Educação Básica em curso *lato sensu* na área da Educação Ambiental, em modelo híbrido (*blended learning*) ofertado por uma Universidade pública no estado do Ceará/Brasil. A pesquisa qualitativa valeu-se das produções individuais e coletivas dos professores/cursistas nos cenários virtuais para traçar a análise reflexiva que os professores tomam para si em processo formativo. Então, ter conhecimento de suas idiosincrasias poderá ser indicativo para elucidar estratégias formativas que valorize às particularidades do profissional docente.

**Palavras-chave:** formação de professores; narrativas; singularidades

### **Abstract**

The training of teaching professionals working in Brazilian Basic Education has been a constant topic of discussion by various segments of society. Public educational policies point to the formative structuring of teachers, shaped by national and international documents, which seek to systematize teaching knowledge. At the national level, the Law of National Education Guidelines and Bases (LDB, Law nº 9.394 / 96), National Education Plan (PNE, 2014), Common Curricular National Base (BNCC, 2018), among others, stand out. In international terms, the 2030 Agenda of the United Nations (UN, 2015) stands out, regarding the need until 2030, to substantially increase the contingent of qualified teachers, which may include international cooperation for teacher training. In view of the above, the guidelines pointed out are relevant to the training of teachers. However, in addition to educational political biases, in the training scenario, teachers are the main subjects to be considered. The present work, a brief excerpt from a doctoral study, aims to identify narratives of teachers in the training process as a contribution to prospecting for training based on the teacher's singularities. This is a study by a group of Basic Education teachers in a broad sense course in the area of Environmental Education, in a hybrid model (*blended learning*) offered by a public University in the state of Ceará / Brazil. The qualitative research used the individual and collective productions of the teachers / course participants in the virtual scenarios to outline the reflective analysis that the teachers take for themselves in the formative process. So, having knowledge of your idiosyncrasies may be indicative to elucidate training strategies that value the particularities of the teaching professional.

**Keywords:** teacher training; narratives; singularities

<sup>1</sup> Universidade do Minho, Portugal, [elimoreiraead@gmail.com](mailto:elimoreiraead@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidade do Minho, Portugal, [jlencastre@ie.uminho.pt](mailto:jlencastre@ie.uminho.pt)

<sup>3</sup> Universidade do Minho, Portugal, [bento@ie.uminho.pt](mailto:bento@ie.uminho.pt)

<sup>4</sup> Universidade Federal do Ceará, Brasil, [herminio@multimeios.ufc.br](mailto:herminio@multimeios.ufc.br)

## 1.Introdução

O problema da formação do professor não é recente, e cada vez mais é perceptível a necessidade de prosseguir com investigações nesta área, uma vez que o processo formativo poderá impactar á suas práxis. No contexto da Educação Básica Brasileira, o tema tem gerado discussões diversas nas políticas públicas em âmbito nacional e internacional, estruturada por documentos, que abrange legislação, diretrizes, planos, que buscam sistematizar à formação docente. Em âmbito nacional, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96), Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2019), dentre outros.

Dentre os documentos citados, destaca-se o PNE (2014 -2024) que aponta 20 metas que visam estabelecer diretrizes, metas e estratégias para todos níveis e fases da educação brasileira, desde a educação infantil até cursos de pós-graduação. Em se tratando da formação do professor da Educação Básica, destacam-se as metas 15 e 16. A meta 15 relaciona-se à formação inicial do professor em um curso superior específico da área em que leciona. Relativo a formação continuada, aponta-se a meta 16, que tem por objetivo até 2024 “formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, e garantir a todos (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (PNE, 2014). Conforme Relatório do 2º Ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação:

Em 2014, os professores com nível de pós-graduação, apresentaram um percentual de 31,3%. Em 2017, foi alcançada a marca de 36,2% educadores da Educação Básica com pós-graduação, em números absolutos de 813.949 docentes, de um total de 2.244.128 professores. Com base no resultado observado em 2017, verifica-se que, no âmbito nacional, faltam 13,8 p.p. para que a meta seja alcançada, ou seja, para que 50% dos professores da educação básica tenham formação em nível de pós-graduação até 2024 (PNE, 2018, p.270-271)

Cabe ressaltar, que a deliberação destas políticas e metas educacionais, conforme é possível observar, respalda-se em alcançar valores quantitativos, porém espera-se que efetivamente, exceda-se além dessa questão, mas que oportunize ao professor ser considerado em suas singularidades.

Sinaliza-se ainda a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2019), documento que normatiza os currículos da Educação Básica a nível nacional. Neste contexto, foi elaborado por professores um documento intitulado BNCC: currículo sob a perspectiva da classe trabalhadora “...demonstra que a formação continuada é condição fundamental para que os saberes docentes sejam revistos,

repensados, assimilados em diálogo constante com as teorias pedagógicas com os pesquisadores da universidade e, especialmente entre os próprios pares” (BNCC, 2019, p.34).

Em termos internacionais, cita-se United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO,1998), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2017) e Organização das Nações Unidas (ONU, 2015). Para a OCDE (2017) é necessário oferecer condições adequadas ao professor para desenvolver-se continuamente como “aprendizes profissionais - desde seus primeiros dias na sala de aula e ao longo de suas carreiras- sendo um passo importante para melhorar a qualidade da educação”. Destaca-se ainda Organização das Nações Unidas (ONU, 2015) com a Agenda 2030, que dentre os objetivos, relativos à educação, aponta a necessidade de até 2030, “substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, podendo incluir cooperação internacional para a formação dos professores”.

Assim, diante do exposto, é notório que existem políticas públicas nacionais e internacionais que destacam a relevância para a formação inicial e continuada dos professores. Contudo é preciso ir além somente de vieses políticos educacionais, mas sobretudo perceber que o professor é o sujeito que está no dia-a-dia da sala de aula e precisa ser considerado como elemento principal para elucidação de metodologias que apoiarão sua formação. Tardif aponta que “os saberes experienciais passarão a ser reconhecidos a partir do momento em que os professores manifestarem suas próprias ideias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares e, sobretudo, a respeito de sua própria formação profissional” (2018, p.55). Os professores a partir de experiências e vivências adquiridas durante a trajetória pessoal e profissional, assim como a relação com seus pares, podem contribuir com indicativos para a sua formação. Corroborando, com esta fala, Pacheco (2017) acredita que a formação do professor ocorre quando ele participa efetivamente deste processo, “por meio de um diálogo entre o eu que age e o eu que se interroga” (p.11) identificando suas fragilidades. Para tanto, é fundamental que o processo formativo planejado para o profissional docente leve em consideração sua participação e opinião, uma vez que mesmo em espaço heterogêneo, cada indivíduo apresenta suas singularidades, segundo à forma de aprender, refletir, agir, experimentar. No contexto destas particularidades, estudos apontam significâncias como, personalização estilos de aprendizagem, aprendizagem experiencial, (Christensen & Horn & Johnson, 2008; Alonso &Gallego & Honey, 2007; Kolb, 2008). Encontra-se então necessidade de mais investigações que tratam destas particularidades do professor sobre sua formação. Personalizar o ensino não é apenas trabalhar com foco em habilidades, mas compreender que cada aluno aprende de forma e em ritmos diferentes (Christensen; Horn; Johnson, 2008). Neste caso, em específico, o aluno que aqui pode ser reportado é a figura do professor/cursista. Kolb & Simy com seus estudos apresenta os estilos de

aprendizagem e segundo ele... “o conceito de estilo de aprendizagem tornou-se uma maneira popular de reconhecer a singularidade do aprendiz individual” (Kolb & Simy, 2008, p. 2018).

Este artigo recorte de estudo do doutoramento em Ciências da Educação, apresenta como objetivo identificar narrativas de professores em processo formativo em cenário híbrido, como contributo para prospectar formações a partir das singularidades do professor. Assim, o estudo trata-se de um grupo específico de professores em formação continuada, em curso *lato sensu* na área de Educação Ambiental ofertado por uma universidade pública do Brasil, no estado do Ceará. Ademais, o presente artigo poderá contribuir para que equipes gestoras, responsáveis por planejamentos para formação docente, busquem validar a opinião do professor para o seu percurso formativo. Este artigo está organizado da seguinte maneira: a seção 2 apresenta a fundamentação teórica, singularidades do profissional em cenários de formação híbrida. A Seção 3 descreve os procedimentos metodológicos utilizados neste estudo, enquanto a Seção 4 apresenta a análise e os resultados deste trabalho. Por fim, a seção 5 apresenta considerações, suas limitações e indicações de trabalhos futuros.

## **2. Singularidades do Profissional docente em cenários de formação híbrida**

A formação para o profissional docente poderá ser planejada na perspectiva de suas singularidades, como possibilidade de abranger um design que levem em consideração potencialidades e fragilidades. O conhecimento das suas idiossincrasias poderão ser norteadoras para elaboração de uma formação próxima de suas vivências, bem como novos saberes aprendidos poderão ancorar as práticas em sala de aula. Por outro lado, é importante deixar claro, que não se trata de limitar esta formação em torno apenas do que o professor deseja, mas sobretudo permitir que sua fala seja parâmetro para indicar os saberes constituídos e necessários, seja na perspectiva dos conhecimentos, competências e habilidades.

Nesse contexto, Nóvoa propõe a formação do professor numa perspectiva crítico-reflexiva, em que se “facilite dinâmicas de formação auto-participada” (Nóvoa, 1995, p.25). Ademais, uma formação auto-participada corrobora para o reconhecimento da fala e opinião do professor, em que deixará a posição de reprodutor passivo, como se estivesse em treinamento. Para Pacheco em relação a formação continuada de professores “o objetivo da formação não é de adquirir conhecimentos, mas sim, criticamente, passar a capacidade de adquirir conhecimentos que conduzam a mudanças no modo de ser e de agir dos professores” (Pacheco, 2017, p.30). No campo da formação, os principais sujeitos precisam ser considerados, para que seja estabelecida uma

relação de envolvimento pessoal, na perspectiva do professor ser um protagonista ----, e que a partir do seu processo formativo seja capaz de redimensionar suas práticas em sala de aula nas mesmas dimensões. Roger (1992, p.65) aponta que “se as pessoas aceitas e consideradas, tendem a desenvolver uma atitude de mais consideração em relação a si mesmas”. Portanto, cursos planejados para o profissional docente na perspectiva destas singularidades, corroboram com nuances mais personalizadas, que podem serem apoiados por cenários de aprendizagem híbridas. Na concepção de Moran “a educação sempre foi híbrida, pois combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos e que a partir da mobilidade e conectividade tornou-se mais ampla e complexa” (Moran, 2015, p.27).

Neste contexto, a formação do professor, poderá vir a ser na perspectiva de cursos híbridos (*blended learning*), pois estes cursos segundo, Lencastre:

“aqueles em que não só o tempo presencial é substituído ou complementado pela aprendizagem on-line, mas também usam uma pedagogia que coloca a responsabilidade primária de aprender no estudante, com o papel principal do professor a ser o de criar oportunidades e ambientes que promovam a aprendizagem personalizada e colaborativa do estudante”. (Lencastre, 2018, p.213).

A preparação destes cursos, com o uso das tecnologias que apoiam a mobilidade e conectividade, não minimiza os cuidados em relação a um adequado planejamento, pois os múltiplos sujeitos que estão nesse processo possuem as mais variadas formas de lidar com a aprendizagem. Assim, uma maior compreensão a respeito do perfil do professor/cursista curso poderá favorecer a tomada de decisão por equipes pedagógicas acerca dos procedimentos adequados, sejam relacionados aos processos de aprendizado, as metodologias, as estratégias mais adequadas e as tecnologias. Com a diversidade e ampliação das tecnologias digitais, as possibilidades de mudança para os cenários educativos podem se redimensionar em diferentes formatos com o uso dessas tecnologias, e assim atender as preferências individualizadas dos estudantes que fazem parte do contexto educativo atual. Silva (2001), quando se refere às repercussões das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), aponta que estas possuem possibilidades de se criarem metodologias singulares e variadas, adaptadas ao perfil de cada aluno e aos contextos de aprendizagem. Silva ainda coloca que para ocorrer a aprendizagem sustentada por meios tecnológicos é fundamental:

compreender a chegada do tempo destas tecnologias que permitem passar de um modelo que privilegia a lógica da instrução, da transmissão e memorização da informação para um modelo cujo funcionamento se baseia na construção colaborativa de saberes, na abertura aos contextos sociais e culturais, à diversidade dos alunos, aos seus conhecimentos, experimentações e interesses (Silva, 2001, p. 857).

Estes espaços devem contemplar atividades individuais e coletivas, pois poderão ser promissoras na identificação de indicadores que gradativamente irão apontar o perfil individual do professor

em formação, por meio de suas narrativas. Os cursos podem ser gradativamente elaborados, trazendo uma formação mais flexível que vai se construindo e reconstruindo mediante estas linguagens. Para Moran “o currículo e a aprendizagem são narrativas que também se constroem ao longo do percurso, em contraposição às narrativas prontas, definidas previamente nos sistemas convencionais de ensino” (Moran, 2015, p.30). Assim, seja no panorama da sala de aula, no aprendizado do aluno, ou da formação do professor, a dinamicidade dessas linguagens contribui para apresentar os enredos múltiplos que estão imbricados nas vivências que cada um toma para si. Nesta investigação compreende-se que o professor, como indivíduo crítico e reflexivo sobre sua própria formação, participante ativo e fundamental na educação, suas opiniões e necessidades devem ser levadas em consideração. Assim, independente do formato da formação docente, seja presencial, virtual ou híbrida, é preciso por meio da sua voz, averiguar à realidade dos investigados. Corroborar-se também que para se alcançar dimensões efetivas de transformação no campo da formação para os professores é preciso que eles estejam engajados, para que se empoderem dos conhecimentos necessários à sua docência profissional, e assim, tornem-se protagonistas de suas formações e não meros consumidores.

### **3. Contexto do Estudo e Procedimentos Metodológicos**

O presente trabalho tem aporte no design de estudo de caso (Yin, 2001). Segundo Yin (2001), a preferência pelo estudo de caso deve ser dada quando em estudos de eventos contemporâneos, em situações onde os comportamentos relevantes não podem ser manipulados, mas onde é possível fazer observações diretas e entrevistas sistemáticas. A pesquisa foi realizada com professores/cursistas de um curso *lato sensu* em Educação Ambiental, ofertado pela Universidade Federal do Ceará (UFC) em convênio com a Secretária de Educação do Estado do Ceará (SEDUC). Os cursistas, na sua maioria são professores da Educação Básica da rede pública do estado do Ceará, dos mais diversos municípios. No curso foram matriculados 132 professores/cursistas divididos em cinco salas ambientes, mediados por um professor/tutor. As salas estão identificadas por salas A,B,C, D e E. O curso foi implementado modelo híbrido, com encontros presenciais e virtuais, com utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) “Moodle (Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment) para as atividades virtuais síncronas e assíncronas (Figura 1). As atividades síncronas relacionam-se as atividades em tempo real, como bate-papos ou chats. As atividades assíncronas, são aquelas que os cursistas podem fazer em consonância com seu ritmo e tempo, como os fóruns de discussão, portfólios individuais, questionários on-line (quizes).

**Figura 1: Curso de Especialização em Educação Ambiental**



**Fonte: Ambiente Moodle**

O curso de Especialização em Educação Ambiental buscou propiciar formação continuada teórico-prática para professores da educação básica de áreas de licenciaturas diversas, com ênfase na promoção das escolas em espaços educacionais sustentáveis. O curso foi constituído por disciplinas obrigatórias, com carga horária de 432 horas-aula, sendo 160 horas/aula presenciais e 280 horas/aula em ambiente virtual de aprendizagem (AVA), disponibilizadas na plataforma Moodle. A matriz curricular foi composta por sete (07) disciplinas: Introdução ao Curso e ao Ambiente Virtual; Projetos de Pesquisa; Disciplina Ambiental, Sujeitos e Identidades; Panorama de Educação Ambiental no Brasil; Instrumentação para a Educação Ambiental e a Prática interdisciplinar; Escolas Sustentáveis; Projetos de Pesquisa/Intervenção. No presente estudo, a pesquisa escolheu um fórum da disciplina “escolas sustentáveis” para que a partir das narrativas dos professores/cursistas fosse possível identificar às singularidades. Nesta perspectiva, noventa e um cursistas, participaram deste fórum, de um total de 132 que foram matriculados no curso, A seção seguinte trata da recolha e análise destes dados.

#### **4. Recolha e Análise dos Dados**

Tendo em vista, a quantidade de mensagens que foi proveniente deste fórum, para auxiliar na análise qualitativa das narrativas dos professores/cursistas teve a necessidade de um software, e como escolha foi utilizado uma versão livre do *software* QSR NVivo. Este software tem como princípios a codificação, o armazenamento do texto em categorias e frequência quantitativa das palavras, portanto apresenta-se como uma ferramenta auxiliar para o processo de análise. Para a análise de dados atribuiu-se a técnica de análise de conteúdo (AC) com base nos pressupostos de Bardin (2011), como uma prática para analisar mensagens e/ou comunicações por meio de fases sistematizadas, precisas e objetivas para alcançar o verdadeiro sentido de um texto. Para aplicação da AC, Bardin (2011), propõe uma sequência de fases, a saber: (I) a pré-análise; (II) a exploração do material; (III) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Este estudo, se detém ainda numa fase incipiente de pré-análise dos resultados. Para ter percepção do professor/cursista sobre sua própria formação, selecionou-se um fórum da disciplina “Escolas sustentáveis” que

solicita que expressem que percebem sobre o processo formativo que tem sido adotado no curso (Quadro 1).

#### **Quadro 1 – Fórum elaborado para a disciplina “Escolas sustentáveis**

##### **Descrição/Enunciado:**

Caro (a) cursista, leia a afirmação abaixo:

Para Santos (2012) a formação continuada de professores em Educação Ambiental é vista não apenas como complementar à formação inicial, mas como parte de um processo necessário e indispensável à função docente de saber ensinar [...] (Fonte: Revista Brasileira de Educação Ambiental, Revbea, São Paulo, V. 11, No 4: 42-59, 2016.)

Agora discuta com seus colegas, se esta especialização tem sido um espaço de *práxis* formativa capaz de transformá-lo em uma “semente” onde poderá ser um símbolo mediador de transformação na sua sala de aula fazendo do (a) aluno (a) um protagonista para além dos muros da escola, bem como também se tem sido semente em outros locais que você atua.

##### **Fonte: Matriz Pedagógica da Disciplina**

Neste contexto, apresentam-se exemplos de mensagens de professores/cursistas, referente ao fórum explicitado no Quadro 4, que pontuam reflexões, sobre o próprio percurso formativo. No relato dos cursistas P1C e P2C, fica evidenciado suas percepções, a saber:

**P1C** Até o momento, e sem dúvida nenhuma, todo o conhecimento disponibilizado por este curso vem sendo fundamental para o aprimoramento de minha prática docente como sujeito ecológico compromissado por um mundo melhor. O passo seguinte, espero desenvolver e pôr em prática, projetos e ações voltados para uma EA mais democrática e difundida nas escolas que trabalho e nas comunidades do entorno.

**P2C** É evidente os benefícios que essa especialização tem trazido enquanto espaço fomentador de discussões e aprendizagens, posto que os textos, as ideias dos colegas contribuem não somente para a reflexão, mas para melhorar a prática enquanto docente, pois vemos o quanto as vezes o comodismo toma conta da profissão e esquecesse-se que o ser docente é um ser de transformação e que assiste e contribui para a transformação do ser aluno.

Na fala do cursista P1C, evidencia que o curso está aprimorando sua prática, uma vez que afirma “o passo seguinte será desenvolver e pôr em prática projetos e ações voltadas para Educação Ambiental”. Quanto, ao P2C, considera que a especialização é um espaço de fomentar discussões e aprendizagens, bem como textos e colegas contribuem para além da reflexão, mas também para “melhorar a prática docente que pode ser tomada conta pelo comodismo”. Dessa forma, as interações presentes no fórum também poderão contribuir para mudança de atitudes dos cursistas, a partir de exemplos dos pares. Dessa forma, corrobora-se com o ponto de vista de Moran (2015), quando aponta que currículo e aprendizagem se constroem durante um percurso, uma trajetória, por tanto a fala deste profissional reverbera para a saída do comodismo, considerando que não “pode esquecer” que o docente é um “ser em transformação”.



A continuidade dos relatos dos professores/cursistas P3E e P4A relacionado também ao fórum Quadro 4, segue abaixo:

**P3E** Encontramos aqui, nesse ambiente virtual, portanto, campo extremamente fértil para nossas práxis de educadores que veem na Educação Ambiental um importante vetor de transformação da sociedade consumista. Na escola ou fora dela, enquanto educadores, nossas práticas têm de condizer com práticas ambientais sustentáveis a fim de sustentar nossos discursos e aliar teoria e prática. Nossos educandos precisam ser sensibilizados e precisam perceber sim que nossos discursos comungam com nossas práticas de sustentabilidade e eles precisam ser encorajados a serem protagonistas[...].

**P4A** Essa especialização está sendo de suma importância para meu aprendizado como educadora, fazendo com que eu possa desenvolver várias ações com os estudantes, pois permite que os alunos tenham conhecimentos sobre as questões ambientais existentes, estas ações além de servir como um forte instrumento de Educação Ambiental e sensibilização para os alunos no sentido de remete-se a importância do espaço escolar em que o aluno possa realizar as conexões com o conteúdo formal, as mudanças na visão dos alunos sobre o meio ambiente fazendo com que os mesmos tornem - se multiplicadores.

**P5B** Tendo em vista a riqueza do processo formativo dessa especialização, podemos sim ser sementes de boa qualidade, sementes que irão semear outras sementes. O vídeo proposto fala que uma semente é vida latente, que é um símbolo poderoso de transformação do futuro. Então caras colegas, já podemos nos considerar sementes valiosas que podem ser plantadas em qualquer local, para assim crescermos e darmos bons frutos. Frutos estes de transformação de pensamentos, de ideias e valores, assim como ações e atitudes que visem o cuidado do meio em que vivemos buscando assim a tão famosa sustentabilidade do meio ambiente.

Em relação aos cursistas P3E e P4A, deixam perceptíveis em suas postagens que desenvolvem ações com os alunos e alunas, na busca que sejam protagonistas e multiplicadores das questões ambientais. Ressaltam ainda o elo que precisam estabelecer entre teoria e prática. Quanto ao relato de P5B, este faz uma analogia em ser “semente”, pois considera que o curso de especialização possibilita que tanto sua pessoa como colegas podem ser agentes de transformação na sustentabilidade ambiental. Nesta perspectiva, ressalta a fala de Tardif (2017) que considera o reconhecimento dos saberes experienciais pelos professores, a partir de suas ideias e a opinião que possuem sobre a sua profissionalidade docente. As falas também vêm de encontro ao que Nóvoa (1995), a importância da formação auto-participada.

Ao fazer análise das contribuições textuais dos professores/cursistas postadas neste fórum, apresentada pelas cinco turmas do curso (A, B, C, D ,E), a palavra “prática” foi a mais reportada nas mensagens. Para tanto, a relação entre o número de mensagens postadas e a frequência da palavra “prática (s)” pode ser vista abaixo (Tabela 1).

Tabela 1 – Relação entre o número de mensagens do fórum e a frequência da palavra “prática (s)” nas turmas

Turma	Quantidade de cursistas	Quantidade de mensagens	Frequência da palavra “prática(s)” nas mensagens
Turma A	22	47	27
Turma B	14	44	22
Turma C	20	40	37
Turma D	21	26	11
Turma E	17	39	33
Total	94	196	130

Fonte: Matriz Pedagógica da Disciplina

Quanto a frequência da palavra “prática”, percebe que ocupou destaque nas mensagens dos professores/cursistas, em que pode sinalizar atitudes e ações que corroboram como relevante para suas estratégias pedagógicas. Enumeram-se alguns resultados perceptíveis neste fórum que podem evidenciar singularidades próprias dos professores em suas narrativas:

- Os professores diante da formação contínua, primam por situações que vivenciem práticas na sala de aula e no seu entorno;
- Os professores pretendem conscientizar os alunos e alunas por meio dialogicidade, colaboração e criticidade, para que se tornem protagonistas;
- Consideram que a formação continuada deve ser participativa pela ação do indivíduo, que tenha percurso que possibilite uma identidade profissional;

O espaço do fórum, permitiu que cada professor/cursista se posicionasse sobre à sua formação, uma vez que como espaço aberto para a participação de todos(as), as mensagens são percebidas com mais detalhes e podem ser vistas e revistas, bem como por meio dessas mensagens é possível ver um traço pessoal de cada um(a).

### 5.Considerações Finais

Tendo em vista que formação do professor da Educação Básica Brasileira tem suscitado diversas pesquisas no campo das políticas públicas nacionais e internacionais, embora seja relevante, permanece ainda a necessidade de investigações que busquem o conhecimento das singularidades deste profissional. A elaboração do espaço formativo para o professor, quando se tem conhecimento dos seus objetivos, poderá contribuir com elucidação de estratégias que levem em consideração sua profissionalidade e identidade. Para tanto, quando o professor por meio de posicionamentos apresenta reflexões e ideias, poderá legitimar se este processo tem trazido significado para à ação docente, bem como contribuir o que necessita ser revisto e reformulado. Para tanto, cenários de construção para o professor devem trazer flexibilidade, para que sejam perceptíveis as fragilidades que cada um possui no contexto da individualidade. Tardif aponta que “em toda atividade profissional, é imprescindível levar em consideração os pontos de vista dos

práticos, pois eles são ativos do seu próprio trabalho” (2018, p.234). Neste contexto, identificar as narrativas dos professores/cursistas contribui para que se prospecte formações a partir das singularidades dos cursistas. Contudo, quando o profissional docente não é consultado, pode ocasionar distanciamento, falta de engajamento neste percurso formativo, uma vez que pode não se sentir reconhecido nas suas individualidades. Os resultados coletados são preliminares, mas possibilitaram perceber os saberes e vivências destes profissionais em formação, assim como também foi possível auxiliá-los a sanar lacunas que precisavam ser ressignificadas nesta formação. No que se refere às contribuições desse estudo, destaca-se o quanto foi relevante para a equipe pedagógica ter o conhecimento das particularidades dos cursistas, uma vez que permitiu direcionar o processo de ensino-aprendizagem diante das individualidades dos cursistas.

## 6. Referências Bibliográficas

- Alonso, C.M., Gallego, D.J.& Honey, P. (2007). *Los Estilos de aprendizaje procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Mensajero, 7ª edição.
- Bacich, L., Neto, A. T. & Trevisan, F. de M. (2015). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. En XX. Bacich, L., Neto, A.T., Trevisani, F.de M (Penso), *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação* (pp.47-53). Porto Alegre: Penso, 2015.270 p.il. ISBN – 978 – 85 – 8429 -048 – 2.
- Bardin, L. *Análise de conteúdo*. Traduzido por Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011. Tradução de: L'Analyse de Contenu.
- Base Nacional Comum Curricular (2019). *BNCC: Currículo sob a perspectiva da Classe trabalhadora. O cotidiano escolar como espaço de construção de conhecimento pelos praticantes pensantes*. Caderno III. Mimeo, 2019. 3
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional*. Brasília : MEC, 1996.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências*. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edição Câmara, 2015. Disponível
- Em: < [http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/20204/plano\\_nacional\\_educacao\\_2014-2024\\_2ed.pdf?sequence=8](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/20204/plano_nacional_educacao_2014-2024_2ed.pdf?sequence=8)>.
- Campanha Nacional pelo Direito à Educação. *Balanco 2019/ Plano Nacional de Educação: Análise da execução dos artigos, metas e estratégias da lei 13.005/2014*. São Paulo: 2019. Disponível em: <https://campanha.org.br/>
- Christensen, C. M., Horn, M. B. & Johnson, C. W. (2008). *Disrupting Class: how disruptive innovation will change the way the world learns*. New York: McGraw -Hill.
- Kolb, D. & Simy, J. (2008). *Are there cultural differences in learning style? International Journal of Intercultural Relations*, 33 (2009) 69–85, Elsevier, 2008. Disponível em <<https://pdfs.semanticscholar.org/60a7/9c4e311a6043e97b30f7b1ed122e970c2541.pdf>>
- Horn, M. B., Staker, H. (2015). *Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação*. Porto Alegre, RS: Penso.
- Lencastre, J. A. (2017). *Educação on-line: desenhar um curso híbrido centrado no estudante*. In H. M. dos S Felício, C. M. R. da Silva & A. L. S. Mariano (CRV). *Dimensões dos processos educacionais: da epistemologia à profissionalidade docente* (pp.213-227). Curitiba: CRV, 2ª edição. 268p.

- Moran, J. (2015) *Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje*. In L. Bacich, A.T. Neto & F. de M.Trevisani (Penso). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação* (pp.27-45). Porto Alegre: Penso.
- Nóvoa, A. (1995). *A Formação de Professores e profissão docente*. In A. Nóvoa (Org). *Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote. 1995.p.15-34.
- Organização das Nações Unidas. (2015). *Grupo Interagencial da ONU no Brasil sobre a Agenda 2030*. Edição 2016.
- Pacheco, J. (2017). *Escola da ponte: formação e transformação da educação*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Rogers, C. (1992). *Um jeito de ser*. São Paulo: EPU.
- Silva, B. (2001). *A tecnologia é uma estratégia*. In Paulo Dias & Varela de Freitas (org.). *Actas da II Conferência Internacional Desafios 2001*. Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho do Projecto Nónio, pp. 839-859. (ISBN: 972-98456-1-1).
- Tardif, M. (2018). *Saberes docentes e formação profissional*/ Maurice Tardif. 17. Ed. – Petrópolis, Rj: Vozes, 2014.
- UNESCO. *Organização das nações unidas para a educação, a ciência e a cultura. a unesco e a educação na América Latina e Caribe: 1987-1997*. Santiago, Chile: UNESCO, 1998.
- YIN, R. K. (2001) *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2ª Ed. Porto Alegre: Bookman.