



Programa de Pós Graduação em Educação/PPGE - IFC
Campus Camboriú

SILVONEI ANTUNES MAXIMIANO

**METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA DOCENTE NA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE SCHROEDER/SC**

Camboriú/SC
2025

SILVONEI ANTUNES MAXIMIANO

**METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA DOCENTE NA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE SCHROEDER/SC**

Dissertação submetida ao Programa de Pós
Graduação em Educação (PPGE/IFC) do
Instituto Federal Catarinense – *Campus*
Camboriú como requisito para a obtenção do
título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Processos Formativos e
Políticas Educacionais

Orientador: Prof.^a. Marilândes Mól Ribeiro
de Melo, Dra

Camboriú/SC

2025

FICHA CATALOGRÁFICA DISSERTAÇÃO

Maximiano, Silvonei Antunes.

M464m Metodologias ativas na formação e na prática docente na rede municipal de ensino de Schroeder/SC / Silvonei Antunes Maximiano; orientadora Marilândes Mól Ribeiro de Melo. -- Camboriú, 2025.
278 p.

Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) do Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú, 2025.

Inclui referências.

1. Metodologias Ativas. 2. Formação Docente. 3. Prática Docente. I. Melo, Marilândes Mól Ribeiro de. II. Instituto Federal Catarinense. Programa de Pós-graduação em Educação. III. Título.

CDD: 370.71

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária
Shyrlei K. Jagielski Benkendorf - CRB 14/662

SILVONEI ANTUNES MAXIMIANO

**METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA DOCENTE NA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE SCHROEDER/SC**

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo curso de Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense – *Campus* Camboriú.

Camboriú (SC), 10 de junho de 2025.

autenticação eletrônica na folha de assinaturas Profa.

Marilândes Mól Ribeiro de Melo, Dra.

Orientadora e presidente da banca examinadora

Instituto Federal Catarinense

BANCA EXAMINADORA

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Profa. Elaine Aparecida Teixeira Pereira, Dra.

Universidade do Estado de Santa Catarina

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Profa. Solange Aparecida de Oliveira Hoeller, Dra.

Instituto Federal Catarinense



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE
SISTEMA INTEGRADO DE PATRIMÔNIO, ADMINISTRAÇÃO E
CONTRATOS

FOLHA DE ASSINATURAS

DECLARAÇÃO Nº 14/2025 - CCPGE (11.01.03.47)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 19/06/2025 13:35)
MARILANDES MOL RIBEIRO DE MELO
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
CPEDAG/CAM (11.01.03.11)
Matricula: ###159#1

(Assinado digitalmente em 18/06/2025 11:39)
SOLANGE APARECIDA DE OLIVEIRA HOELLER
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
CGE/RDSUL (11.01.05.11)
Matricula: ###432#3

(Assinado digitalmente em 19/06/2025 21:35)
ELAINE APARECIDA TELXEIRA PEREIRA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ### ### 399-##

Visualize o documento original em <https://sig.ifc.edu.br/documentos/> informando seu número: 14, ano: 2025, tipo:
DECLARAÇÃO, data de emissão: 18/06/2025 e o código de verificação: bb35fa1718

AGRADECIMENTOS

Neste momento tão singular e carregado de significados em minha trajetória pessoal e profissional, quero registrar minha mais profunda gratidão a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, me ajudaram a trilhar o caminho do mestrado. Uma emoção difícil de explicar toma conta de mim enquanto registro estas palavras - algo incomum, conhecendo o meu perfil.

Primeiramente, quero expressar minha gratidão a Deus, a quem amo, sirvo e reverencio em tudo o que sou e nas coisas que faço. Parafraseando as palavras do apóstolo Paulo, reconheço que através Dele vivo, me movo e existo, sendo Ele a origem da vida, da razão e da ciência. Pensar dessa forma, é a mais pura expressão pessoal - compartilhada, inclusive, por antigos filósofos estoicos - de que nada nesta vida é por acaso: tudo tem seu propósito e sua razão de ser.

Agradeço profundamente à minha família. À minha querida e amada esposa Cirlene, que acreditou em meu potencial e, com suas palavras delicadas, me incentivou e apoiou incondicionalmente - te amo. Também agradeço aos meus filhos Lucas, Sarah e Laura, que compartilharam de perto esta trajetória, demonstrando sabedoria ao suportar os momentos em que, recluso, eu me dedicava aos estudos. Gratidão aos meus pais, Antonio e Ivonete, a quem devo a vida e meu mais profundo amor e respeito. Reconheço na minha família a base sólida, meu porto seguro, o refúgio para onde tenho o prazer de voltar todos os dias, após um dia exaustivo de trabalho ou estudo.

Meus mais sinceros agradecimentos ao PPGE-IFC - campus Camboriú, que me proporcionou esta maravilhosa oportunidade de cursar uma pós-graduação *stricto sensu* no campo da Educação. Neste período, vivi inúmeras experiências formativas relevantes, proporcionadas pelas diversas disciplinas ofertadas. Minha gratidão a todos/as professores/as do corpo docente do IFC - Camboriú pelo aprendizado. Registro nominalmente as professoras Solange Zotti e Roselli Nazário, com quem estabeleci diálogos mais frequentes, seja em sala de aula ou nos corredores do IFC. Não poderia deixar de mencionar o professor Alexandre Vanzueta (*in memoriam*), que nos deixou recentemente, e cuja forma carinhosa, acolhedora e atenciosa no trato com os acadêmicos deixou saudades. Minha gratidão também ao Leonardo

Gangussu, pela presteza e competência no atendimento às questões ligadas à secretaria acadêmica do PPGE.

Agradeço aos colegas da turma de 2023, com quem compartilhei momentos extremamente enriquecedores - experiências tão importantes que jamais esquecerei. Minha mais sincera gratidão à minha orientadora, Marilândes Mól Ribeiro de Melo, por gentilmente aceitar orientar esta pesquisa de mestrado. Sempre muito pontual, precisa e com uma capacidade crítica aguçada, foi fundamental no desenvolvimento desta pesquisa. Tive o privilégio de estar ao seu lado no Estágio de Docência no curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC - Camboriú, onde aprendi muito.

Agradeço às professoras Solange Aparecida de Oliveira Hoeller e Eliane Aparecida Teixeira por terem aceitado compor esta banca de defesa de mestrado. Suas contribuições foram parte fundamental na constituição desta pesquisa, ao proporcionarem um olhar sensível e diligente.

RESUMO

Esta pesquisa, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense (PPGE-IFC), aborda o tema metodologias ativas. De modo circunscrito, possui como cerne a formação de professores e objetiva analisar as metodologias ativas na formação e na prática de docentes da Rede Municipal de Schroeder/SC. Para tanto, visando operacionalizar o alcance deste objetivo, revisitamos a história da educação brasileira em aspectos dos séculos XIX e XX; caracterizamos a Rede Municipal de Ensino do Município de Schroeder/SC, bem como o seu corpo docente interlocutor da pesquisa. Conceitualmente, as metodologias ativas são estratégias pedagógicas que concedem primazia ao aluno, bem como ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do desenvolvimento do conhecimento com a mediação do professor. Teóricos como Lourenço Filho (1959); Dewey (1950); Freire (1987); Libâneo (2002); Berbel (2011); Gatti (2019), Saviani (2008, 2013) entre outros, constituem-se como pilares para pensar aspectos epistemológicos para compreender a formação, a prática docente e as metodologias ativas. Fundamentados em uma base epistemológica e metodológica, identificamos que os conceitos em torno das metodologias ativas, historicamente, constituem-se em apropriações de princípios defendidos por teóricos da Escola Nova na primeira metade do século XX. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e interpretativa; a coleta de dados foi realizada por meio de um questionário semiestruturado, com questões abertas e fechadas. Nele existem seis grandes eixos a partir dos quais desenvolvermos a pesquisa: dados pessoais; formação básica; formação acadêmica/superior; carreira profissional; formação continuada e metodologias ativas. O questionário foi encaminhado aos docentes que atuam no Ensino Fundamental I (Anos Iniciais), e no Ensino Fundamental II (Anos Finais), em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Schroeder/SC, na qual as formações promovidas enfatizaram a abordagem das metodologias ativas na formação continuada dos professores. O estudo nos permitiu compreender o movimento da Escola Nova, para além de sua pedagogia ou métodos de ensino; este movimento foi responsável por calorosos debates sobre fundamentos filosóficos para a educação brasileira, no interior da perspectiva de modernização do país, por meio da secularização da cultura e da alfabetização das massas populares. Reconhecemos, como bases do discurso em torno das Metodologias no movimento da Escola Nova, conceitos como: aprendizagem ativa, escola ativa, a ideia de interesse do aluno como ponto de partida para a prática pedagógica e, por fim, a crítica a abordagem tradicional de ensino baseada na transmissibilidade, hierarquia e passividade do aluno. Concernente à caracterização da Rede, observamos o seguinte panorama: é composta pela Secretaria de Educação, 20 unidades escolares, em 15 estruturas físicas, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Somente duas escolas ofertam o Ensino Fundamental completo. Como caracterização dos professores, por meio dos eixos dados pessoais, formação na educação básica e superior, predominantemente, a maioria é efetiva na rede, com idade entre 30 e 49 anos, com ensino superior completo e pós-graduação. A maioria é do Estado de Santa Catarina, principalmente da região de Jaraguá do Sul. Esses professores compreendem que a formação continuada deve proporcionar o desenvolvimento profissional e a valorização da troca de experiências, embora alguns não percebam estes aspectos nas formações oferecidas pela Secretaria. Dos professores participantes da pesquisa, 85,7% afirmam usar metodologia ativas em suas aulas e demonstram compreender os princípios que envolvem estas práticas pedagógicas. Entre as

metodologias ativas mais citadas estão a sala de aula invertida (32,1%), ensino por projeto (28,6%) e gamificação/jogos educativos (21,4%). Operamos com quatro categorias analíticas: compreensão acerca de formação continuada; concepção de Metodologias Ativas; Metodologias Ativas na prática docente e desafios à concretização das Metodologias Ativas em sala de aula. A partir delas constatamos como principais desafios para a implementação de práticas pedagógicas ativas a organização curricular da escola, a falta de estrutura e de recursos na escola, bem como a superlotação das salas de aula.

Palavras-chave: Metodologias Ativas. Formação Docente. Prática docente.

ABSTRACT

This research, developed in the Postgraduate Program in Education of the Instituto Federal Catarinense (PPGE-IFC), addresses the theme of active methodologies. In a circumscribed manner, it has as its core the training of teachers and aims to analyze active methodologies in the training and practice of teachers of the Municipal Network of Schroeder/SC. To this end, aiming to operationalize the achievement of this objective, we revisited the history of Brazilian education in aspects of the 19th and 20th centuries; we characterized the Municipal Education Network of the Municipality of Schroeder/SC, as well as its faculty interlocutors of the research. Conceptually, active methodologies are pedagogical strategies that give primacy to the student, as well as to their direct, participatory and reflective involvement in all stages of the development of knowledge with the mediation of the teacher. Theorists such as Lourenço Filho (1959); Dewey (1950); Freire (1987); Libâneo (2002); Berbel (2011); Gatti (2019), Saviani (2008, 2013), among others, are pillars for thinking about epistemological aspects to understand training, teaching practice and active methodologies. Based on an epistemological and methodological basis, we identified that the concepts surrounding active methodologies, historically, constitute appropriations of principles defended by theorists of the New School Movement in the first half of the 20th century. The research adopts a qualitative and interpretative approach; data collection was carried out through a semi-structured questionnaire, with open and closed questions. There are six main axes from which to develop research: personal data; basic training; academic/higher education; professional career; continuing education and active methodologies. The questionnaire was sent to teachers who work in Elementary School I (Initial Years) and Elementary School II (Final Years) in two schools in the Municipal Education Network of Schroeder/SC, where the training provided emphasized the approach of active methodologies in the continuing education of teachers. The study allowed us to understand the New School movement, beyond its pedagogy or teaching methods; this movement was responsible for heated debates on the philosophical foundations for Brazilian education, within the perspective of modernizing the country, through the secularization of culture and literacy of the popular masses. We recognize, as bases of the discourse around the Methodologies in the New School movement, concepts such as: active learning, active school, the idea of student interest as a starting point for pedagogical practice and, finally, the criticism of the traditional teaching approach based on transmissibility, hierarchy and student passivity. Regarding the characterization of the Network, we observed the following panorama: it is composed of the Department of Education, 20 school units, in 15 physical structures, from Early Childhood Education to Elementary Education. Only two schools offer complete Elementary Education. As for characterization of the teachers, through the axes personal data, training in basic and higher education, predominantly, the majority are effective in the network, between 30 and 49 years old, with completed higher education and postgraduate studies. The majority are from the State of Santa Catarina, mainly from the region of Jaraguá do Sul. These teachers understand that continuing education should provide professional development and value the exchange of experiences, although some do not perceive these aspects in the training offered by the Department. Of the teachers participating in the research, 85.7% claim to use active methodology in their classes and demonstrate an understanding of the principles surrounding these pedagogical practices. Among the most frequently cited active methodologies are

flipped classrooms (32.1%), project-based teaching (28.6%) and gamification/educational games (21.4%). We operate with four analytical categories: understanding of continued training; conception of Active Methodologies; Active Methodologies in teaching practice and challenges to the implementation of Active Methodologies in the classroom. From these, we found the main challenges for implementing active pedagogical practices to be the school's curricular organization, the lack of structure and resources at the school, as well as the overcrowding of classrooms.

Keywords: Active Methodologies. Teacher Training. Teaching practice.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Habilitação e os requisitos para exercer a função docente no Município de Schroeder.....	120
Quadro 02: Formação continuada de professores da Rede Municipal de Schroeder (2024).....	143
Quadro 03: Formação continuada que aconteceu entre 30 de março de 2023 a 19 de julho de 2023 na Rede Municipal de Ensino de Schroeder.....	144
Quadro 04: Classificação das metodologias ativas de acordo com os processos de aprendizagens colaborativas e cooperativas.....	165

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Trabalhos relacionados à temática encontrados em todos os GTs da Anped.....	21
Tabela 02: Dados do Ensino Fundamental no município de Schroeder.....	81
Tabela 03: Escolas da Rede Municipal de Schroeder.....	82
Tabela 04: Composição da estrutura física da “Escola Germânica”.....	87
Tabela 05: Equipe Profissional da “Escola Germânica”.....	89
Tabela 06: Composição da estrutura física da “Escola Italiana”	92
Tabela 07: Equipe Profissional da “Escola Italiana”	94

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Variável Sexo.....	98
Gráfico 02: Idade dos professores interlocutores da pesquisa.....	102
Gráfico 03: Estado de origem dos professores interlocutores.....	106
Gráfico 04: Cidade onde residem atualmente dos professores interlocutores.....	108
Gráfico 05: Grau de instrução dos pais dos professores interlocutores.....	110
Gráfico 06: Grau de instrução das mães dos professores interlocutores.....	110
Gráfico 07: Número de filhos(as) dos professores interlocutores.....	112
Gráfico 08: Renda Familiar Mensal Aproximada dos professores interlocutores.....	114
Gráfico 09: Tipo de escola onde frequentou a Educação Básica.....	117
Gráfico 10: Principal turno em que frequentou a Educação Básica.....	119
Gráfico 11: Professores que cursaram magistério.....	121
Gráfico 12: Período cursou o magistério.....	121
Gráfico 13: Formação no ensino superior.....	123
Gráfico 14: Qual(is) licenciatura cursou.....	124
Gráfico 15: Instituições de Ensino Superior nas quais os interlocutores desta pesquisa cursaram o ensino superior.....	126
Gráfico 16: Áreas de formação fora da educação.....	131
Gráfico 17: Cursou Pós-Graduação.....	133
Gráfico 18: Distribuição <i>Lato Sensu</i> , Mestrado <i>Stricto Sensu</i> , Doutorado <i>Stricto Sensu</i>	133
Gráfico 19: Profissão que exercia durante a graduação.....	137
Gráfico 20: Percentual de docentes dos anos finais do Ensino Fundamental cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam - Brasil 2013/2022.....	141
Gráfico 21: Metodologias ativas citadas pelos docentes interlocutores da pesquisa.....	144
Gráfico 22: Categorização de metodologias ativas de acordo com Silva (2021).....	166
Gráfico 23: Uso de metodologias ativas nas suas aulas.....	176

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Localização do Município de Schroeder no estado de Santa Catarina.....	72
Figuras 02 a 06: Elementos da cultura de Schroeder.....	76
Figura 07: Divisão dos Bairros de Schroeder.....	77
Figura 08: Densidade demográfica de Schroeder.....	78
Figuras 09 a 11: Aspectos da cultura de Schroeder.....	80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE - Associação Brasileira de Educação

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa

BPC - Benefício de Prestação Continuada

CEFET/ES - Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo

CRPE/SP - Centro Regional de Pesquisas Educacionais

EAD - Educação a Distância

EBD - Escola Bíblica Dominical

EH - Ensino Híbrido

EJA - Educação de Jovens e Adultos

GT - Grupo de Trabalho

JK - Juscelino Kubitschek

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PNE - Plano Nacional de Educação

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

RMES - Rede Municipal de Ensino de Schroeder

SED/SC - Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina

SIE - Sistema Híbrido de Ensino

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UEA - Universidade do Estado do Amazonas

UFAM - Universidade Federal do Amazonas

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

UNIB - Universidade Ibirapuera

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

MINHA JORNADA PELOS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO: UMA TRAJETÓRIA DO “CHÃO DA ESCOLA” PÚBLICA, AO MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

1 INTRODUÇÃO	16
2 REVISITANDO A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ASPECTOS DOS SÉCULOS XIX E XX	38
2.1 O ADVENTO DA REPÚBLICA E A CONSTRUÇÃO DE UM BRASIL MODERNIZADO: A EDUCAÇÃO COMO CAMPO DE DISPUTAS.....	38
2.2 “MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA” E “INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA ESCOLA NOVA”: MARCOS DE UMA ESCOLA NOVA PARA O BRASIL.....	49
2.2.1. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: marco de renovação da educação brasileira.....	54
2.2.2 “Introdução ao Estudo da Escola Nova” de Lourenço Filho: a psicologia e a educação como base científica para a organização escolar brasileira.....	58
3 O MUNICÍPIO DE SCHROEDER E SUA REDE MUNICIPAL DE ENSINO COMO LOCUS DA PESQUISA.....	72
3.1 ASPECTOS HISTÓRICOS, GEOGRÁFICOS E SOCIOECONÔMICOS DO MUNICÍPIO DE SCHROEDER: DO MACRO AO MICRO.....	72
3.2 APRESENTANDO A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SCHROEDER.....	82
3.3 APRESENTAÇÃO DO CAMPO DE ESTUDO.....	85
3.3.1 “Escola Germânica”.....	85
3.3.2 “Escola Italiana”.....	91
4. CARACTERIZANDO OS PROFESSORES INTERLOCUTORES DA PESQUISA.....	96
4.1 DOS ASPECTOS SOCIOECONÔMICOS, AO PERCURSO FORMATIVO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	96
5 METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SCHROEDER/SC.....	140
5.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE SCHROEDER.....	140
5.1.1 Formação continuada de professores: compreensão dos docentes interlocutores.....	145
5.2 METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	148
5.2.1 Categoria concepção de Metodologias Ativas.....	154
5.3 METODOLOGIAS ATIVAS NA PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SCHROEDER-SC.....	162
5.3.1 Categoria Metodologias Ativas na prática docente.....	162
5.3.2 Categoria desafios à concretização das Metodologias Ativas em sala de aula.....	180

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	189
REFERÊNCIAS.....	196
APÊNDICE A – Questionário de coleta de dados.....	
ANEXO A – Parecer emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH)	

APRESENTAÇÃO

MINHA JORNADA PELOS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO: UMA TRAJETÓRIA DO “CHÃO DA ESCOLA” PÚBLICA, AO MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

Nasci em Francisco Beltrão, sudoeste do Paraná, em 1981; meu pai exercia a profissão de pedreiro e minha mãe, empregada doméstica. Sou oriundo de uma família humilde, vítima do êxodo rural. Atualmente, sou casado com uma pedagoga e professora do Ensino Fundamental, e tenho três belos filhos. Neste rememorar, compartilho minha trajetória acadêmica e profissional, associando eventos pessoais aos contextos histórico e político que constituíram este pesquisador, sua vida, seus anseios e inquietações.

Devido às condições socioeconômicas típicas de famílias pobres, da base da pirâmide social, aprendi desde cedo que seria por meio da educação que conseguiria romper com minha condição social do berço, pois é nele “que o destino toma conta dos homens” como afirma Catani (2013, p. 79). Me inspira o fato de saber que intelectuais como Pierre Bourdieu, Florestan Fernandes, Lourenço Filho e tantos outros desataram as amarras do berço, por deverem “quase tudo à consagração obtida junto ao sistema de ensino, pois seus berços foram humildes” (Catani, 2013, p. 98); assim sou eu, procurando por meio do capital escolar, se não romper, ao menos me distanciar das determinações. A maior parte de minha formação na educação básica aconteceu em instituições públicas, exceto a formação no ensino superior.

Em 1988, aos sete anos, iniciei minha trajetória escolar na 1ª série da Escola Estadual Renascença, situada no Município do mesmo nome. Naquele período, o Brasil estava em plena transição do período ditatorial ao democrático. Em cinco de outubro de 1988, foi promulgada uma nova Constituição Federal, conhecida como a Constituição Cidadã, a sétima na história do país, em vigor até à atualidade. Nessa Constituição, a educação como direito social, é positivada no seu capítulo II, art. 6º com o título, “Dos Direitos Sociais” como o primeiro dos direitos no rol dos direitos sociais.

Nas décadas de 1980 e 1990, a evasão escolar era um dos grandes entraves do país, e agravava ainda mais as condições sociais: analfabetismo, desemprego, baixos salários,

mortalidade infantil e desnutrição. O fracasso escolar desnudava a fragilidade da escola pública que se encontrava cindido:

Enquanto alguns estudos enfatizavam a estimulação cognitiva das crianças pobres em idade pré-escolar como estratégia preventiva de dificuldades de aprendizagem, outros começavam a destacar aspectos da estrutura e do funcionamento institucionais, suas repercussões nas práticas docentes e, por esta via, no rendimento escolar dos alunos. Mas a maioria das pesquisas que levavam em conta as chamadas variáveis intra-escolares estava centrada num aspecto da tese da carência cultural: a escola é inadequada às características psíquicas e culturais da criança carente. O que se destacava, portanto, era o desencontro entre professores e alunos, entre a escola e seus usuários, sem que ficasse nítido que esse desencontro é inerente à escola como instituição social que reproduz a lógica de uma sociedade dividida em classes (Angelucci, 2044, p. 56).

Filhos de pais analfabetos, vítimas do êxodo rural, agricultores que precisavam se adaptar à realidade da cidade, sem qualquer qualificação profissional. Meu pai, por exemplo, trabalhava na extração de erva-mate naquela região, oeste do Estado do Paraná, num tipo de trabalho intermitente, com baixa remuneração e em condições precárias. Mais tarde, aprendeu a profissão de pedreiro, que exerce até os dias atuais, com seus 70 anos. Mueller e Martine (2022, p. 409) ao analisarem o êxodo rural no Brasil, mostram que

O processo de modernização da agricultura brasileira, superposto que foi à uma organização fundiária altamente concentrada e a uma estrutura social que privilegia fortemente as elites, provocou forte êxodo rural, que na década de 1970 atingiu de forma particular as áreas de agricultura dinâmica do Centro-Sul.

Assim, minha família foi alcançada e “expulsa” do campo pelo processo de modernização agrícola e pela diminuição da mão-de-obra requerida na agricultura. As crises econômicas do final da década de 1980 eram constantes: foi um período difícil na História do Brasil, com inflação alta, desemprego, desabastecimento e as incertezas políticas que afetavam os mais vulneráveis socialmente. Em 1990, ocorreu um fato particularmente marcante, o presidente Fernando Collor de Mello, primeiro presidente eleito por meio do voto direto, após a redemocratização, confiscou valores da poupança de milhares de brasileiros visando combater a inflação crescente, herança da Ditadura Civil Militar, que deteriorava o poder de compra das famílias brasileiras e, ao mesmo tempo, favorecia a especulação financeira no país. Essa medida econômica desesperada do governo agravou ainda mais a situação econômica brasileira, com efeitos negativos, como o aumento do desemprego em massa, o agravamento da crise econômica e, mais uma vez, como resultado direto dessa

política, meu pai ficou desempregado e em 1990, tivemos que migrar de Francisco Beltrão/PR para Santa Terezinha de Itaipu/PR.

Em Santa Terezinha de Itaipu, cursei o Ensino Fundamental na Escola Estadual Carlos Zeuwe Coimbra, do 4º ao 8º ano. As circunstâncias políticas, especialmente no campo educacional, começaram a se alterar; já nos primeiros anos de redemocratização do país, importantes marcos legais, além da Constituição Federal de 1988, vieram a lume. Dentre eles está a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Base da Educação, a Lei 9.394/96, que reconheceu não somente o direito subjetivo à educação, mas criou mecanismos de permanência, combate à evasão escolar e obrigatoriedade do ensino como responsabilidade do Estado brasileiro. Dessa forma, a LDB de 1996 trouxe duas diretrizes relevantes de responsabilidade dos Entes federados em seus artigos 4º, inciso 1º, que estabelece a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos”. A LDB de 1996 inovou ao colocar a educação como direito de todos e obrigação do Estado.

No campo econômico, minha geração experienciou o fim da inflação com a chegada do Plano Real em 1994: durante o Governo de Itamar Franco (1992 - 1995), uma nova moeda estabilizou a economia e trouxe esperança para muitos brasileiros. Contudo, as crises econômicas do final da década de 1990 e os projetos neoliberais, com as privatizações, ajustes e cortes nos investimentos públicos, tiveram um grande impacto socioeconômico na sociedade brasileira, especialmente para os mais pobres.

Em 1998, após terminar o Ensino Fundamental, iniciei o Ensino Médio na Escola Estadual Dom Manoel Konner, localizada também no Município de Santa Terezinha de Itaipu/PR. Devido à necessidade de trabalhar e auxiliar a família, cursei todo o meu Ensino Médio no período noturno e durante essa etapa do ensino, tive a oportunidade de conviver com vários professores da área de ciências humanas e percebi certa aptidão para esta área. Foi com o professor Juliano Ferraz, da disciplina de História, com quem tive momentos de diálogos e de intensos debates. Foi ele, quem, de forma (in)direta influenciou minha escolha pela graduação em História. Assim, a minha trajetória formativa, foi impregnada pelo ambiente e pelo cheiro da escola pública, que, vem enfrentando, dificuldades e ataques constantes ao longo da história de sua constituição no Brasil e que nos últimos anos tem

experimentado o incremento desses ataques: ainda assim “[...] é a única instituição educativa vocacionada a acolher a todos de forma democrática” (Freitas, 2018, p. 128).

Em 2004, prestei vestibular e ingressei no curso de História do Centro Universitário União das Américas (UNIAMÉRICA) em Foz do Iguaçu/PR, cursando o bacharelado em História. No início da graduação em História, a proposta era capacitar graduados em História, com ênfase em pesquisas regionais ou História local. Como acadêmico foi desafiador: trabalhava no período diurno e estudava no noturno, enfrentando uma dupla jornada, entre trabalho e estudos. Na região, era parca a oferta de vagas em graduações no Ensino Superior, em instituições públicas. A partir dos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2002), no âmbito federal, e Jaime Lerner (1995 - 2002), no governo do estado do Paraná, iniciou-se um processo de expansão do ensino superior sob a perspectiva neoliberal com a ampliação na oferta de cursos na rede privada, inclusive, “provenientes de recursos públicos, como aqueles provenientes de impostos, incentivos fiscais, etc. Numa abertura sem precedentes do financiamento público a instituições privadas para oferta do ensino” (Pereira, 2018, p.105). Foi nesse contexto que ingressei no Ensino Superior.

Devido a problemas financeiros e ao desemprego, tranquei o curso na referida instituição. Em 2011, quando residia em Jaraguá do Sul/SC, retomei e concluí o curso no Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Meu contexto social e familiar nesse tempo, era outro: casado e com filhos, tinha que conciliar trabalho, família e estudo; no Ensino à Distância (EAD) e semipresencial, o aluno tem contato direto com o tutor externo, e não com os professores da instituição. O foco dessa modalidade de ensino concentra-se no protagonismo do aluno. Sobre este aspecto Maciel-Barbora (2017, p. 37) ao analisar o protagonismo do aluno em articulação com o uso de metodologias ativas em prol da aprendizagem e da educação humanista afirma que “evidencia o desenvolvimento da capacidade dos alunos em solucionar problemas e atuar ativamente em uma sociedade libertadora e em permanente mudança. A modalidade de ensino a distância vem sofrendo críticas, por investir nas “apostilas” e no currículo aligeirado. Devido ao pouco tempo, os debates em sala eram reduzidos, e quase não havia palestras específicas no campus que permitissem um aprofundamento de temáticas ou mesmo a socialização de pesquisas acadêmicas. Filho (2017, p. 41) ao refletir sobre esta modalidade em perspectivas críticas e

práticas a considera uma “presença distante, distância presente”, pois “o distante, pela própria distância, pode ser a presença soberana que acaba regendo, das mais variadas formas, o nosso viver”. E mais:

Quando a questão da Educação a Distância (EaD) entra no horizonte dos nossos debates, parece que não levamos isso em conta, com o que nos mantemos na superficialidade dos acontecimentos, ocultando, mais do que revelando, aquilo que o pensamento deveria corajosamente enfrentar.

Enfrentar que esta modalidade de ensino não prescinde de um “sistema tecnológico de comunicação bidirecional” que muitas vezes suprime “a interação pessoal [...] entre professor e aluno, como meio preferencial de ensino, pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e pelo apoio de uma organização tutorial, de modo a propiciar a aprendizagem autônoma dos estudantes” (Guarezi; Matos, 2009, p. 19).

Finalizei o curso de graduação em 2014, e já no ano seguinte, realizei uma Pós-Graduação em Metodologia do Ensino de História e Geografia pelo Centro Universitário Uninter. No final de 2015, prestei meu primeiro concurso público para o campo da educação e fui aprovado para o cargo de professor de História, no Município de Schroeder. Há 8 anos, atuo na Rede Municipal de Ensino de Schroeder/SC, como professor efetivo, do 6º ao 9º ano, nas únicas duas escolas da rede que oferecem o Ensino Fundamental II denominadas neste estudo como Escola Germânica e Escola Italiana. Como professor efetivo, tenho melhores condições de realizar um trabalho mais consistente. No ano de 2020, enfrentando a pandemia de COVID-19, estudantes e professores de todo o Brasil tiveram que se adaptar a uma “nova” realidade, para a qual não foram preparados. Em geral, as instituições de ensino adotaram algum tipo de ensino remoto inicialmente e, depois, com o Ensino Híbrido, que combinava aulas em ambientes virtuais e presenciais, para alcançar os alunos e, concomitantemente, respeitar as políticas de combate à propagação do vírus, consoante os pressupostos científicos e orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS).

De acordo com o Decreto Estadual n.º 515/2020; com a Portaria Conjunta SED/SES n.º 612 de 19/08/2020 e com a Portaria Municipal n.º 5.068/2020, as aulas presenciais no Município de Schroeder foram suspensas a partir do dia 23 de março de 2020. Inicialmente, diante de um contexto completamente novo, os documentos não tratavam da questão pedagógica. Sendo assim, como professor de história, busquei estratégias que auxiliassem

minha prática pedagógica tendo em vista o contexto pandêmico. Seguindo as normativas acima destacadas que orientavam oficialmente o ensino totalmente remoto, por meio do Plano de Contingência para o Retorno das Atividades Escolares (Publicado em 05/11/2020), elaborei ainda em 2020, aulas utilizando aplicativos do *Google meet* e *zoom*, por iniciativa própria e com os recursos que possuía. Em 5 de novembro de 2020, foi criado um Plano Municipal de Contingência para o Retorno das Atividades Escolares Presenciais. O plano de contingência foi elaborado pela Secretaria de Educação e Cultura, Secretaria de Saúde, Comunidade Escolar, e da sociedade civil, onde expressamente adotou-se o Sistema Híbrido de Ensino (SIE) para atenuar a disseminação da COVID-19.

O Comitê de Gerenciamento das Ações Educacionais no Retorno às Atividades Presenciais (Portaria no 8.437/2020) elaborou o Plano de Contingência para o retorno das atividades nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino em Sistema Híbrido, com base em parecer técnico de especialistas da área da saúde, normas legais, pesquisa, análise de dados e diálogo com a comunidade escolar. O objetivo do documento era “nortear o planejamento e organização de ações para o retorno seguro e saudável das aulas presenciais no Sistema Híbrido de Ensino da Rede Municipal e prevenir e mitigar a disseminação da COVID-19” (Plano de Contingência, n.07, 2020). Cada escola que compunha a Rede Municipal de Ensino do Município criou, com base no plano municipal, um Plano de Contingência no âmbito escolar conforme suas especificidades.

Esse Plano definia que o Sistema Híbrido de Ensino correspondia “a oferta do ensino em regime remoto e presencial concomitantemente” (n. 6, 2020). Embora sem muito respaldo teórico concernente à temática, o documento expressava a adoção do Sistema Híbrido na Rede Municipal com as seguintes sugestões metodológicas: Sala de Aula Invertida e a Rotação Individual. Em geral, os professores faziam o atendimento aos alunos pelo aplicativo *whatsapp*, com aparelhos de uso pessoal. O documento contextualiza o Sistema Híbrido como sendo:

Uma das maiores tendências da educação no século XXI. Essa nova metodologia tem como objetivo aliar métodos de atividade não presenciais e presencial. É uma mistura metodológica que impacta a ação do professor em situações de ensino e a ação dos estudantes em situações de aprendizagem. Com o Sistema Híbrido os dois espaços de aprendizagem, a sala de aula e o ambiente virtual, tendem a ser complementares. Esses espaços motivam a troca de experiência entre os alunos e

professores, comum a maior interação e troca de informações (Plano de Contingência, n. 9, 2020).

Ao ler a obra *Sala de Aula Invertida* de Bergmann e Sams (2018) que aborda sobre a experiência desses dois professores americanos para atender seus alunos atletas que viajavam constantemente e não podiam frequentar regularmente as aulas presenciais, resolvi adotar essa metodologia de ensino para minhas aulas no contexto pandêmico: assim, criei um canal no *YouTube* e gravei em torno de 50 vídeo-aulas durante a pandemia da COVID-19 com conteúdos de história para turmas do 6º ao 9º ano do Fundamental II.

Em 2021, no formato híbrido adotado pela Secretaria de Educação, as turmas alternavam-se em semanas diferentes na escola, medida que objetivava diminuir a quantidade de alunos por sala de aula e respeitar as orientações contidas no Plano de Contingência Municipal. No contexto, esta metodologia proporcionou aos alunos a oportunidade de assistirem às minhas aulas em casa e fazerem suas anotações para que, no momento presencial, aprofundássemos as temáticas por meio de atividades e debates.

Em 2022, constatei que precisava prosseguir com os estudos sobre a temática, em razão de lacunas teóricas e práticas que ocorreram durante a minha formação. Entendi que necessitava buscar por meio da pesquisa o aprofundamento em relação à temática; todavia, compreendo que “ser professor é então diferente de ser pesquisador, embora uma mesma pessoa possa exercer ambas atividades ou funções” (Machado, 2000, p. 141) me enveredei pelas vias, para mim ainda desconhecidas, da pesquisa. Ainda que pese a diferença entre ensinar e pesquisar, a meu ver, deveriam essas atividades ser indissociáveis. Dessa forma, inscrevi-me no processo seletivo ao mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Instituto Federal Catarinense - Campus de Camboriú, visando desenvolver pesquisa abordando o objeto metodologias ativas na educação, na linha Processos Formativos e Políticas Educacionais. Fui aprovado e consegui a tão almejada vaga, em uma instituição federal, pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada.

No primeiro semestre de 2023, cursei as disciplinas Epistemologia e Educação, Seminário de Pesquisa e Formação de Professores. Na disciplina Epistemologia e Educação discutimos os fundamentos da Ciência, desde pensadores clássicos, como Descartes, Kant, Hegel, Comte, Husserl, da modernidade a pensadores que abordam temáticas da contemporaneidade. Enquanto cursava a disciplina Seminário de Pesquisa, tivemos a

oportunidade de participar de discussões importantes sobre os fundamentos metodológicos e científicos da pesquisa acadêmica.

Minha trajetória no mestrado no Instituto Federal Catarinense, tem se constituído um importante arcabouço de experiências enriquecedoras. São discussões provocadoras e, ao mesmo tempo, transformadoras, pois proporcionam momentos de debates, leituras e contato com teóricos, que nos ajudam a refletir sobre a realidade na qual, como professores e pesquisadores, estamos imersos, que é o campo educacional. Nesse ínterim, meu projeto de pesquisa foi sendo ajustado juntamente com a construção de uma metodologia adequada ao trato com o objeto “Metodologias Ativas na Formação e na Prática Docente: um estudo na Rede Municipal de Schroeder/SC”.

No segundo semestre de 2023, recebi o convite da professora e orientadora, Professora Marilândes Mól Ribeiro de Melo para realizar o Estágio Docência, na disciplina de História da Educação, para uma turma da segunda fase do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense - campus Camboriú/SC. O Estágio Docência teve como objetivo proporcionar a integração entre ensino e pesquisa, permitindo ao estagiário a aproximação com a prática docente no Ensino Superior e ampliando sua experiência como pesquisador. Estagiar como docente nessa disciplina oportunizou revisitar um percurso histórico da educação, analisando as estruturas educacionais desde as sociedades primitivas até a contemporaneidade, destacando os conflitos e desafios enfrentados pela educação ao longo do tempo.

Durante as aulas, foram vivenciadas diversas experiências enriquecedoras de contato com os estudantes do ensino superior, o que promoveu um ambiente propício para discussões e reflexões sobre temas relevantes da História de modo amplo e da História da Educação de maneira circunscrita. Diferentemente daquilo que se afirma no senso comum, que a História estuda o passado, nas palavras de Block (2001, p. 52) “a História estuda o homem, no tempo”, o homem constituído historicamente. Estudar, historicamente, a educação enquanto fenômeno inerentemente humano é reconhecer que ela existe em

Em pequenas sociedades tribais de povos caçadores, agricultores ou pastores nômades; em sociedades camponesas, em países desenvolvidos e industrializados; em mundos sociais sem classes, de classes, com este ou aquele tipo de conflito entre as suas classes; em tipos de sociedades e culturas sem Estado, com um Estado em formação ou com ele consolidado entre e sobre as pessoas (Brandão, 1985, p. 4).

A interação com os alunos e professores contribuiu significativamente para a minha formação acadêmica, profissional e de pesquisador, permitindo a troca de conhecimentos, experiências e incentivando o pensamento crítico. Foi uma oportunidade valiosa para promover o aprofundamento de conhecimentos no campo educacional, especialmente de como a educação brasileira se constituiu historicamente.

1 INTRODUÇÃO

Em consonância com uma perspectiva educacional que objetiva alcançar condições de aprendizagem que respeite o ritmo, o interesse e a curiosidade do educando, as metodologias ativas, caracterizam-se como proposições ou estratégias de ensino-aprendizagem que fundamentam-se nos seguintes princípios: problematização da realidade; possibilidade de aprendizagens mais amplas; considerar o trabalho colaborativo em equipe; a inovação; o professor como mediador e mobilizador dessas aprendizagens.

Autores importantes do século XX, como John Dewey (1859 - 1952), filósofo e educador estadunidense; Anísio Teixeira (1900 - 1971); Fernando de Azevedo (1894 -1974); Lourenço Filho (1897 - 1970), intelectuais renomados da educação brasileira e referenciais na elaboração do Manifesto dos Pioneiros de 1932, bem como Paulo Freire (1921 -1997) em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1987) e *Pedagogia da Autonomia* (1996) defendiam uma educação dissonante do modelo, por eles denominado, tradicional baseada na transmissão, memorização de conteúdos, na passividade do aluno e na descontextualização social.

Desde os anos de 1990, a pesquisadora e professora, Neusi Aparecida Navas Berbel, professora do departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina/PR (UEL), tem desenvolvido importantes pesquisas sobre o tema metodologias ativas, tendo como pressupostos teóricos a noção da autonomia de Paulo Freire; também o professor José Moran, professor da Universidade de São Paulo (USP) que se dedica à pesquisas, mais recentes, sobre metodologias ativas na perspectiva de uma educação disruptiva, dentre outros, e avistam na temática potencialidades que podem auxiliar na formação e na prática docente no contexto em que vivemos.

Libâneo (2010, p. 9) ao observar o cenário educacional afirma que “os educadores são unânimes em reconhecer o impacto das atuais transformações econômicas, políticas, sociais e culturais na educação e no ensino” e isso impacta no papel da escola e do professor. Todavia, os sistemas de ensino enfrentam inúmeras dificuldades em todos os aspectos. O autor compreende que essas transformações afetam a escola “[...] na sua estrutura educacional e nos seus conteúdos e métodos” (Libâneo, 2010, p. 9). Corrobora também para esse cenário os poucos investimentos públicos que impossibilitam a superação dos problemas educacionais e

de políticas públicas de formação de professores adequadas à realidade atual. Mesmo com todos os problemas enfrentados pela escola enquanto instituição formadora, ela deve ser reconhecida; é imprescindível para a construção de uma sociedade democrática (Libâneo, 2010).

Para Saviani (2013), em uma sociedade onde há uma infinidade de informações fragmentadas que circulam nos mais diversos meios de comunicação, torna-se cada vez mais complexo compreendermos a real situação em que vivemos. É exatamente neste contexto, que o autor reconhece também que a escola tornou-se uma instituição fundamental, pois a ela se incumbe da responsabilidade social de fornecer os elementos científicos que permitem discriminar as informações relevantes e confiáveis, daquelas irrelevantes e contestáveis.

A partir da década de 1970, por exemplo, com um computador e uma linha telefônica passou a ser possível trocar documentos, ler notícias, trocar mensagens e *e-mails*. Na década de 1990 surgiram os mecanismos de busca em portais e *sites*. Atualmente, jovens carregam um *smartphone*, com o qual eles podem telefonar, enviar mensagem de texto, “surfar” na *internet* e baixar suas músicas preferidas: “a era digital transformou o modo como as pessoas vivem e se relacionam umas com as outras e com o mundo que as cerca” (Palfrey, 2011, p. 13). No entanto Charlot (2013, p. 97) nos assevera que informação e conhecimento não possuem o mesmo sentido:

a informação, [...] apenas enuncia um dado, e o saber, [...] organiza dados em redes de sentido. Posto isso, fica aberto o debate sobre o que fazer com o computador, a Internet, as múltiplas fontes de informação para preparar as crianças para o trabalho e a vida no mundo contemporâneo.

É evidente que há um certo encantamento em relação à “Era Tecnológica”, que é desmistificada na obra de Álvaro Vieira Pinto “O conceito de tecnologia” (2008), na qual o autor sustenta que a tecnologia é muito mais do que uma técnica: é uma expressão da cultura e das relações de poder em uma sociedade. Ela persuade os mais diversos contextos, seja social, cultural e econômico. Para o autor há uma ênfase excessiva nos recursos tecnológicos disponíveis e, nessa conjuntura, os seres humanos estão mais propensos a admirar e se encantar com suas próprias criações. Sobre o risco de uma visão profética e de responsabilização excessiva da função da escola e do professor, Charlot (2013) pondera:

Quando se reflete sobre os desafios encarados pelos professores na sociedade contemporânea, é preciso não esquecer a advertência: ao acumular palavras ou expressões como ‘globalização’, ‘inovação’, ‘sociedade do saber’, ‘novas tecnologias de informação e comunicação’, corre-se o risco de sacrificar a análise do presente à visão profética do futuro.

No entanto, para os entusiastas da tecnologia como Palfrey (2011) as mudanças não afetam apenas a economia e as relações sociais, mas também o modo como ensinamos e aprendemos. De acordo com Palfrey (2011) o que vemos é uma cultura de interação e não de passividade. Com isso não queremos negar que a sociedade é dinâmica e impactada por rupturas, porém nos processos históricos, reconhecemos também, as permanências em uma sociedade dinâmica e com tantas contradições. Assim, sob quais perspectivas pensar a formação inicial e continuada de professores? Como assumir práticas e métodos que se coadunem com as realidades dos alunos e seus contextos, sem desconsiderar as boas práticas já existentes? Vargas e Vazeliniski (2011) afirmam que aos professores implica promover um ambiente que motive o processo de ensino e aprendizagem, que integre alunos e professores em uma perspectiva ativa, mas que isso nem sempre se concretiza pelas lacunas nos currículos de formação, seja inicial ou continuada de professores.

Tendo esclarecido na apresentação deste estudo aspectos relacionados às justificativas pessoais e sociais que motivaram a escolha do objeto de pesquisa apresento também as de cunho científico, que foram essenciais para que eu olhasse de forma contundente para as contribuições que derivariam da pesquisa que ora se apresenta. Para tanto, realizamos um levantamento bibliográfico no portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), visando demonstrar a relevância da temática. A Anped é uma entidade sem fins lucrativos na área de pós-graduação *stricto sensu* em educação, que reúne professores e estudantes e tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura. Esta escolha, está pautada na relevância científica e histórica desta instituição no âmbito da pesquisa no campo educacional.

A primeira reunião anual da Anped ocorreu em Fortaleza, no ano de 1978. Porém, as reuniões precursoras, que deram origem à instituição, ocorreram na cidade do Rio de Janeiro, em 1976, na Fundação Getúlio Vargas (IESAE-FGV) e na Universidade Federal do Paraná (UFPR), onde foi aprovado o estatuto dos associados. Ambas as reuniões ocorreram com incentivo e fomento governamental, que visava a ampliação da pesquisa em nível de pós-

graduação no país. Mesmo com a conjuntura política do contexto, “a ANPED respondeu de um modo próprio a essa iniciativa de indução por parte do governo federal: além de admitir sócios institucionais (os programas de pós-graduação), abriu espaço para o ingresso de sócios individuais (docentes-pesquisadores e pós-graduandos)” (Souza; Bianchetti, 2007, p. 392).

A Anped é, indubitavelmente, uma das mais importantes instituições de pesquisa no campo educacional brasileiro, que reúne diversos pesquisadores em grupos de trabalhos (GTs). Souza e Bianchetti (2007) destacam a importância da Anped, como um espaço que tem como objetivo incentivar os debates e promover a divulgação de pesquisas acadêmicas que ocorrem no âmbito da pós-graduação. O Comitê Científico, os grupos de trabalho e o Fórum de Coordenadores, são instâncias imprescindíveis que garantem a qualidade dos debates e trabalhos científicos produzidos no campo educacional.

Isto posto, parte do levantamento bibliográfico, que embasou teoricamente esta pesquisa, ocorreu nos Grupos de Trabalho (GTs) das Reuniões que ocorreram no âmbito nacional da Anped, entre os anos 2000 (23º Reunião anual) a 2024 (41º Reunião anual). Esses Grupos de Trabalho (GTs)

São instâncias de aglutinação e de socialização do conhecimento produzido pelos pesquisadores da área de educação. São 23 GTs temáticos, que congregam pesquisadores de áreas de conhecimento especializadas. Além de aprofundar o debate sobre interfaces da Educação, definem atividades acadêmicas das Reuniões Científicas Nacionais da ANPED¹.

A razão da escolha se deu por considerarmos que nas Reuniões Científicas Nacionais da Anped, estão presentes pesquisadores que debatem diferentes objetos no âmbito nacional; assim sendo, teríamos uma visão mais ampla de nosso objeto; ou seja, sobre metodologias ativas na formação e na prática docente, bem como observamos que contemplar um estudo na Rede Municipal de Ensino de Schroeder/SC, seria uma parcela importante para a compreensão do objeto. Outro aspecto pertinente à escolha é o fato da Anped congregar programas de pós-graduação, tanto de universidades públicas, quanto particulares, para estabelecer debates sobre as questões relacionadas à educação, além do fato desta pesquisa, metodologias ativas na formação e na prática docente, estar sendo desenvolvida em um programa de pós-graduação de uma instituição pública: o Instituto Federal Catarinense.

¹ Informação disponível em; <https://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho> (Acesso em 01/04/2024).

Tendo em vista que não estão disponíveis na página da Anped as produções realizadas entre a 1ª Reunião Científica até a 22ª, trabalhamos com as produções a partir da 23ª Reunião Anual da Anped. Notamos que a partir da 36ª Reunião os encontros passaram a ser denominados Reunião Nacional da Anped e não mais Anual da Anped. O intuito não foi analisar o que encontramos nas Reuniões com o rigor da realização analítica de um Estado do Conhecimento, como proposto por Morosini e Fernandes (2014) e Morosini (2015) e Fontoura (2023), que orientam sobre como operar no desenvolvimento do Estado do Conhecimento. Desejamos sim, conhecer, por aproximação, o que tem sido debatido na comunidade científica sobre metodologias ativas na formação e na prática docente. Antes porém, importa mostrar os Grupos de Trabalho que compõem a Anped: GT 2 (História da Educação); GT3 (Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos); GT4 (Didática); GT5 (Estado e Política Educacional); GT6 (Educação Popular); GT7 (Educação de Crianças de 0 a 6 anos); GT8 (Formação de Professores); GT9 (Trabalho e Educação); GT10 (Alfabetização, Leitura e Escrita); GT11 (Política da Educação Superior); GT12 (Currículo); GT13 (Educação Fundamental); GT14 (Sociologia da Educação); GT15 (Educação Especial); GT16 (Educação e Comunicação); GT17 (Filosofia da Educação); GT18 (Educação de Pessoas Jovens e Adultas); GT19 (Educação Matemática); GT20 (Psicologia da Educação); GT21 (Educação e Relações Étnico-Raciais); GT 22 (Educação Ambiental); GT23 (Gênero, Sexualidade e Educação) e GT24 (Educação e Arte)². Os 23 grupos de trabalhos denotam a dimensão do acervo de pesquisa desenvolvidas no Brasil e divulgadas por meio da Anped em suas reuniões, bem como sua disponibilização aos interessados no movimento do campo educacional.

No *site* da Anped, não é possível fazer pesquisa de trabalhos em uma área de busca com uso de descritores. Assim, a busca se constituiu minuciosa, em todos os GTs desde a 23ª Reunião Anual até a 41ª Reunião Nacional da Anped, em títulos cuja temática estivessem voltadas para os seguintes expressões: “Metodologias Ativas”; “Metodologias Ativas na formação Docente” e “Metodologias Ativas na Prática Docente”; também foram usados termos como “Ensino Híbrido”; “Sala de Aula Invertida”, “Ensino por Problemática”,

² Fonte: Informações disponíveis no *site* da Anped - <https://anped.org.br/gt/> (Acesso em 24/04/2024).

“Ensino por Projeto”, “Ensino Ativo”, “Aprendizagem Ativa”. A tabela 1 a seguir mostra os trabalhos relacionados à temática encontrados em todos os GTs da Anped.

Tabela 1: Trabalhos relacionados à temática encontrados em todos os GTs da Anped

ANO	GRUPO DE TRABALHO	AUTOR(A)	TÍTULO	RESUMO
23ª Reunião Nacional: 2000, Caxambu, Minas Gerais	GT-04 - Didática	Ana Lúciado Amaral	Conflito Conteúdo/Forma em Pedagogias Inovadoras: a Pedagogia de Projeto na Implantação da Escola Plural	O propósito deste trabalho é discutir a dificuldade encontrada por professores participantes da implantação de propostas pedagógicas inovadoras no que tange à falsa concepção de dicotomia entre conteúdo e forma
	GT-04 - Didática	Neusi A. N. Berbel; Marcelo de Carvalho; Mara Regina de Sordi; Maria Júlia Giannasi ; Maria Helena D.M Guariente ;Claudia C. Oliveira;Maria Irene P. de O. Souza.;Sueli C. Rodrigues	Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior. Um Projeto Integrado de Investigação Através da Metodologia da Problemáticação.	Conhecer as práticas avaliativas de professores do Ensino Superior e refletir criticamente sobre o significado político-pedagógico dessas práticas na vida acadêmica dos alunos.
31ª Reunião Nacional: 2008, Caxambu, Minas Gerais	GT-18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas	Désirée Gonçalves Raggi;Maria Auxiliadora Vilela Paiva	Metodologia de Projeto: uma possibilidade para a Formação Emancipatória dos Alunos do PROEJA	Tem como objetivo investigar, por meio das representações dos alunos, se a prática pedagógica denominada Metodologia de Projetos realizada nos cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) contribui para a formação emancipatória
	GT-19 - Educação Matemática	Maria Aparecida Vilela Mendonça Pinto Coelho; Dione Lucchesi	A Resolução de Problemas: uma Prática Pedagógica Inovadora?	O objetivo deste estudo é compreender as significações sobre a Resolução de Problemas como prática pedagógica, produzidas pelos professores nas reuniões da área de Matemática, bem como estudar as condições de produção dessas significações.
36ª Reunião Nacional: 2013, Goiânia, Goiás	GT-02 Didática	Wagner Rodrigues Valente – GHEMAT-UNIFESP	Do Ensino Ativo para a Escola Ativa: Lourenço Filho e o Material Parker para a Aritmética do Curso Primário	Esta comunicação tem por objetivo analisar a produção e circulação de um material didático para o ensino de aritmética no curso primário brasileiro, durante a primeira metade do século XX. A análise da circulação desse material permite perceber como uma proposta nascida no âmbito da pedagogia das Lições de Coisas é apropriada pela chamada Escola Nova.

37ª Reunião Nacional: 2015, Florianópolis, Santa Catarina	GT-02 Didática	José Carlos Souza Araujo – UNIUBE/UFU	Fundamentos da metodologia de ensino ativo (1890-1931)	O objeto deste é delinear os fundamentos da metodologia de ensino ativa, que caracteriza o escolanovismo ou a escola ativa. a metodologia de ensino ativa é contraposta à dimensão social, o que a torna compreensível por sua orientação fundada no naturalismo, do qual Rousseau é fundador entre outros.
40ª Reunião Nacional: 2021, realizada virtualmente devido à pandemia de COVID-19	GT-04 Didática	SILVA, Robson Verissimo	Metodologias Ativas no Ensino Básico: da Prática à reflexão sobre a prática	O presente estudo tem como objetivo identificar práticas recorrentes e perspectivas de professores acerca da utilização de metodologias ativas, bem como analisar seu alinhamento com os objetivos propostos em seus principais referenciais teóricos.
	GT-04 Didática	Ednaldo Coelho Pereira	Aula Invertida com uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação em tempos de pandemia	O objetivo da pesquisa em pauta se fixou em verificar a possibilidade de utilizar o conceito de Aula Invertida-AI como estratégia de ensino e aprendizagem em um cenário de distanciamento social em tempos de pandemia.
	GT-13 Educação Fundamental	Ana Lucia Gomes da Silva	Pedagogia Freiriana em diálogo com as Metodologias Ativas: Docência em tempos de pandemia no ensino com/como pesquisa	Este ensaio rastreia as interrelações entre a pedagogia freireana e as pedagogias ativas no contexto da educação online para produção de intervenções emancipatórias no componente curricular Docência e Diversidade, ofertado em programa de Pós-Graduação Profissional
	GT-16 Educação e Comunicação	Mario Vásquez Astudillo	Ensino Híbrido na educação superior: processo e estratégia de adoção institucional	O objetivo da pesquisa é avaliar as condições sistemáticas e multifacetadas de adoção institucional do Ensino Híbrido (EH), contribuindo para a compreensão teórica e sistematização da integração das tecnologias nos processos de aprendizagem para produzir avanços na prática pedagógica na educação superior.
	GT-16 Educação e Comunicação	Daniela da Costa Britto Pereira Lima; Jhonny David Echalar; Katia Morosov Alonso	Educação e ensino híbrido durante e após a pandemia Covid-19	Constituir compreensão sobre educação híbrida na perspectiva de uma educação socialmente referenciada e em consonância com os pressupostos de democracia e liberdade
	GT-16 Educação e Comunicação	Rafael Silva	Quando o Ensino Híbrido se encontra com a pandemia	O objetivo é analisar como tem sido proposto o ensino híbrido por fundações privadas, UNDIME, CONSED e outros atores acadêmicos, disseminando e fortalecendo tais proposições, constituindo o ensino híbrido como um conjunto estratégico, um potente dispositivo de ensino.
41ª Reunião Nacional: 2023,	GT13	Aline Gonçalves de Moura	O avanço do modelo neoliberal	O presente trabalho é um recorte da pesquisa de mestrado, em andamento, que tem como

Manaus - Amazônia ³	Educação Fundamental	Simone Gonçalves da Silva	na educação: uma análise a partir do ensino híbrido.	tema o ensino híbrido. Preocupa-se em analisar o ensino híbrido enquanto uma estratégia neoliberal e suas repercussões na educação básica.
	GT16 - Educação e Comunicação	Jaciara de Sa Carvalho Wanessa Renault Martins	A Pós-Graduação Stricto Sensu será cada vez mais Híbrida?	síntese de achados de uma investigação sobre desafios enfrentados e possibilidades abertas para Programas de Pós-graduação das áreas de Educação e Ensino, na região sudeste, durante o ERE com vistas ao “híbridismo”.

Fonte: tabela elaborada pelo autor desta pesquisa

Observamos que da 24ª Reunião Nacional acontecida em 2001 na cidade de Caxambu, estado de Minas Gerais, até a 30ª Reunião Nacional ocorrida em 2007, também na cidade de Caxambu, estado de Minas Gerais, não foram encontrados estudos relativos à temática que desenvolvemos nesta pesquisa. Igualmente não foram apresentados estudos relativos às metodologias ativas na formação e na prática docente, na 32ª Reunião Nacional acontecida no ano de 2009, na cidade de Caxambu, estado de Minas Gerais; na 35ª Reunião Nacional transcorrida no ano de 2012 em Porto de Galinhas, estado de Pernambuco; na 38ª Reunião Nacional, sediada em São Luís, estado do Maranhão em 2017 e na 39ª Reunião Nacional acontecida na cidade de Niterói, estado do Rio de Janeiro, no ano de 2019.

No levantamento bibliográfico foram identificadas 14 pesquisas relacionadas à temática das Metodologias Ativas na Formação e Prática Docente. Os GTs com maior número de trabalhos científicos, em ordem decrescente, são: GT04 - Didática (06 trabalhos); GT16 -

³ A 41ª Reunião que trouxe como debate o tema “Educação e Equidade: Bases para Amar-zonizar o país”, foi sediada pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) entre os dias 22 a 27 de outubro na cidade de Manaus/AM. Esta Reunião marcou, como um memorial, o contexto no qual o Brasil foi levado desde o ano de 2016 à obscuridade, que posteriormente elegeu um governo de extrema-direita (Jair Messias Bolsonaro - 2019/2022) e defensora de um misto dos mais diversos conservadorismos, populismos, e sob a triade Deus, Pátria e Família, de ideias fascistas como a valorização do nacionalismo, de ideais totalitaristas e corporativistas, do destaque ao militarismo, da compulsão pela ideia de segurança nacional, pela repulsa aos direitos humanos, intelectuais e artistas, pelo afã de controle a mídia e a censura e por lançar mão da religião como forma de manipular a população. Este contexto está evidenciado na 41ª Reunião da seguinte forma: “Depois de quatro anos de um governo autoritário, que se fez sobre a morte de 700 mil pessoas, investiu na necropolítica e na desinformação, aprofundou desigualdades e consolidou um projeto político neoconservador, é chegado o momento de buscar caminhos e unir forças para restaurar o país e avançar no sentido de uma nova ordem social, orientada pelo respeito e convivência da diversidade. A educação e a ciência foram particularmente prejudicadas, então a reconstrução envolve, necessariamente, um papel ativo das universidades e programas de pós-graduação, a fim de pensar, debater e formular propostas e caminhos para o campo educacional” (Disponível em: <https://nacionais.anped.org.br/41/a-reuniao/> (Acesso em 14/04/2024).

Educação e Comunicação (04 trabalhos); GT13 - Educação Fundamental (02 trabalhos); GT19 - Matemática e o GT-18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas (01 trabalho em cada GT).

Na 23ª Reunião Anual, tivemos a apresentação do trabalho da pesquisadora Ana Lucia Amaral no qual a autora discute as dificuldades encontradas pelos professores na implantação de pedagogias inovadoras, especialmente em conciliar metodologias ativas, com a aprendizagem formal de conteúdos. O trabalho da pesquisadora Neusi A. N. Berbel e colaboradores, discutiu a metodologia da problematização em relação à avaliação no Ensino Superior. Na 31ª Reunião Anual, os pesquisadores Désirée Gonçalves Raggi e Maria Auxiliadora Vilela Paiva, apresentaram o trabalho “Metodologia de Projeto: uma possibilidade para a Formação Emancipadora dos Alunos do PROEJA”, com o qual discutiram a metodologia de ensino por projetos nos cursos de EJA. As pesquisadoras Maria Aparecida Vilela Pinto Coelho, e Dione Lucchesi, expuseram o trabalho “A Resolução de Problemas: uma Prática Pedagógica Inovadora?” e discutiram as significações sobre a Resolução de Problemas, considerando essa metodologia como uma prática inovadora.

Na 36ª Reunião Anual, o pesquisador Wagner Rodrigues Valente, apresentou a pesquisa “Do Ensino Ativo para a Escola Ativa: Lourenço Filho e o Material Parker para a Aritmética do Curso Primário”, na qual debateu acerca do material didático do ensino de matemática como uma proposta originária no âmbito das Lições das Coisas da Escola Nova e na 37ª reunião o pesquisador José Carlos Souza Araújo apresentou o texto “Fundamentos da metodologia de ensino ativa”, onde focaliza a metodologia de ensino ativa como característica da Escola Nova ou Escola Ativa.

Na 40ª Reunião Anual identificamos um número maior de trabalhos relacionados às metodologias ativas, inclusive com menção a pandemia da COVID-19, vivenciada no contexto. No GT-4 de Didática, foram identificados 02 trabalhos. O pesquisador Robson Veríssimo apresentou o texto “Metodologias Ativas no Ensino Básico: da Prática à reflexão sobre a prática”, onde problematizou 15 produções acadêmicas com relatos do uso de metodologias ativas. No mesmo GT-04 o pesquisador Ednaldo Coelho Pereira, discutiu a estratégia da Sala de Aula Invertida em um contexto de distanciamento social. No GT-13 de Educação Fundamental, a pesquisadora Ana Lucia Gomes da Silva, apresentou o trabalho

“Pedagogia Freireana em diálogo com as Metodologias Ativas: Docência em tempos de pandemia no ensino com/como pesquisa”, no qual mostrou as possíveis relações entre as metodologias ativas e a pedagogia freireana. No GT-16 de Educação e Comunicação, os pesquisadores, Mario Vásquez Astudillo, Sheila de Oliveira Goulart e Vanessa do Santos Nogueira debateram seu trabalho “Ensino Híbrido na educação superior: processo e estratégia de adoção institucional” e expuseram a adoção institucional do Ensino Híbrido (EH), e sobre sua contribuição para a compreensão teórica e a sistematização da integração das tecnologias na aprendizagem no Ensino Superior.

Na 41ª Reunião Anual no GT-13 de Educação Fundamental, as pesquisadoras Aline Gonçalves de Moura e Simone Gonçalves da Silva expuseram o trabalho “O avanço do modelo neoliberal na educação: uma análise do ensino híbrido”, onde discutiram o modelo do ensino híbrido em consonância com a estratégia neoliberal na Educação Básica. No GT-16, de Educação e Comunicação, Jacira de Sa Carvalho e Wanessa Renault Martins, apresentaram a pesquisa “A Pós-Graduação Stricto Sensu será cada vez mais Híbrida?” onde discutiram o hibridismo na pós-graduação e os incentivos presentes na legislação e o contexto de distanciamento social devido à pandemia de COVID-19 no ano de 2020.

Apresentado o levantamento bibliográfico realizado nas Reuniões da Anped, justificamos cientificamente o desenvolvimento deste estudo, bem como sua relevância por se tratar de analisar as metodologias ativas na formação e na prática docente de uma rede municipal de ensino que ainda não foi contemplada em pesquisas. Este é um aspecto que denota o avanço deste estudo em relação aos que constatamos no repositório da Anped.

Encerradas nossas justificativas, importa apresentar a pergunta de pesquisa que se constituiu em nosso “fio de Ariadne”⁴, no ir e vir no labirinto da pesquisa. Mesmo sendo a pesquisa científica “um labirinto de torpor [e de rigor] muitas e muitas vozes clamam pela busca da saída e é certo que a encontraremos”⁵ se não abandonarmos o “fio”, pois “sair das

⁴ NETTO JUNIOR, Edmundo Antonio Dias em “O fio de Ariadne e a Constituição: os brasileiros em seu labirinto” mostra que “o fio de Ariadne é usado como metáfora para a consciência humana” e o “que nos chama de volta para a civilização”. Disponível em: <https://www.anpr.org.br/artigos/o-fio-de-ariadne-e-a-constituicao-os-brasileiros-em-seu-labirinto> (Acesso: 24/04/2024).

⁵ NETTO JUNIOR, Edmundo Antonio Dias em “O fio de Ariadne e a Constituição: os brasileiros em seu labirinto”. Disponível em: <https://www.anpr.org.br/artigos/o-fio-de-ariadne-e-a-constituicao-os-brasileiros-em-seu-labirinto> (Acesso: 24/04/2024).

encruzilhadas do caminho onde fomos colocados pode nos poupar de outras feridas. Refletir sobre os desacertos que aqui nos trouxeram evitará que venhamos a cair em novos labirintos atrozmente distópicos”⁶ (Netto Junior, s/p).

Pensar uma pesquisa sem pergunta, é se render a “uma [...] adaptação e não a criatividade” e que “não estimula o risco da invenção e da reinvenção” (Freire, 1985, p. 27). De acordo com Freire (1985, p. 27), “negar o risco é a melhor maneira que se tem de negar a própria existência humana”. Freire (1985) em seu texto “Por uma Pedagogia da Pergunta” ensina que não somente a Pedagogia, mas uma vida sem perguntas é acomodada, que nos distancia das possibilidades de liberdade e da criação. Para Freire (1985, p. 27) viver em liberdade e criação é usufruir de uma existência que “deve ser eminentemente arriscada”. Freire (1985, p. 27) suscita a pensar:

Deve ousar-se ao risco, deve provocar-se o risco, como única forma de avançar no conhecimento, de aprender e ensinar verdadeiramente. [...] Se negamos a negação que é o erro, essa nova negação é que dará positividade ao erro; essa passagem do erro ao não-erro é o conhecimento. Jamais um novo erro será absolutamente um novo erro; será sempre um novo erro cujos elementos relativos implicam um novo erro, e esta cadeia se estende ao infinito. Se assim não fosse, alcançaríamos o conhecimento absoluto, e o conhecimento absoluto não existe [...]. A força do negativo no conhecimento é parte essencial do conhecimento, chama-se a isso erro, risco, curiosidade, pergunta.

Assim, para que o conhecimento avance é mister uma prática “radical da pergunta” (Freire, 1985, p. 30) que orienta o exercício da pesquisa, do desenvolvimento científico e pode “propor uma práxis da transformação da realidade [...], que permita ou ajude o processo de transformação da realidade” (Freire, 1985, p. 45). Tendo em vista a relevância do tema metodologias ativas na formação e na prática docente, prosseguimos dialogando com Braga (2005, p. 288) para refletir sobre pesquisa. Para este pesquisador as incertezas quanto ao conhecimento devem ser materializadas no problema de pesquisa que orienta “desde a busca das teorias e conceitos relevantes até a observação da realidade (coleta de dados), o tratamento desses dados e as conclusões ou inferências – que correspondem ao conhecimento desenvolvido a partir do problema que nos moveu a investigar”. Braga (2005, p. 291) esclarece que

⁶ Idem à nota anterior.

Naturalmente não há receitas para isso. Constrói-se um problema de pesquisa de muitas e muitas formas diferentes. Além disso, construir um problema de pesquisa não corresponde simplesmente a descobrir a questão e a escrever. É um processo de elaboração que se pode desenvolver em várias fases diferentes da própria pesquisa, evoluindo à medida que estudamos autores, fazemos pré-observações e pensamos metodologicamente sobre como abordar nosso objeto.

Diante das inquietações que nos mobilizam sobre o objeto de pesquisa selecionado é que foi delineada a **pergunta de pesquisa** que desejamos responder: Como as metodologias ativas aparecem e são compreendidas na formação e na prática docente de professores da Rede Municipal de Ensino de Schroeder/SC? Esclarecida a pergunta que foi respondido neste estudo, importa explicar quais são, tanto o objetivo geral, quanto os específicos que, além de nos orientar nessa jornada, como o “fio de Ariadne”, ao fim, deverão ser alcançados por esta pesquisa. Sobre esta questão, ao desenvolver uma pesquisa científica, Larocca, Rosso e Souza (2005, p. 124), afirmam que elaborar objetivos claros é primordial, pois “são essenciais em uma pesquisa”. Sobre a mesma questão, Deslandes (1994, p. 42) afirma que “é fundamental que esses objetivos sejam possíveis de serem atingidos”.

Assim sendo, apresentamos os **objetivos geral e específicos** que pretendemos cumprir. Quanto ao primeiro foi “analisar as metodologias ativas na formação e na prática docente de professores da Rede Municipal de Ensino de Schroeder/SC”. No que diz respeito aos **objetivos específicos** cumprimos: 1. Revisitar aspectos da História da Educação brasileira do final do século XIX a meados do século XX; 2. Caracterizar a Rede Municipal de Ensino do Município de Schroeder/SC; 3. Caracterizar os professores/as participantes da pesquisa da Rede Municipal de Ensino do município de *Schroeder/SC*; 4. Analisar as metodologias ativas na formação e na prática docente de professores da Rede Municipal de Ensino de Schroeder/SC.

Metodologicamente, para responder aos objetivos desta pesquisa, tomamos os seguintes posicionamentos, pois o rigor da pesquisa científica depende de um método e de metodologias adequadas e coerentes para os objetivos serem alcançados e para que os conhecimentos produzidos sejam válidos. Penso que inicialmente seja significativo compreender o que é uma pesquisa científica; os fundamentos epistemológicos que a fundamentam; o caminho que será percorrido e o mais importante por meio da questão: o conhecimento produzido a partir do método científico é definitivo, absoluto, neutro, ou é

historicamente situado e não definitivo? Estas são discussões que permeiam o campo das ciências humanas diante da complexidade da realidade, mas que nos move em direção ao saber.

Heidrich (2016, P. 16) inspirado em Abbagnano (1998) ao refletir sobre método científico mostra que pode ser entendido sob dois aspectos: “(1) o que é mais geral e extensivo a vários campos consiste numa orientação de pesquisa (por exemplo, método dialético, hipotético-dedutivo, a fenomenologia, a hermenêutica, o empirismo lógico, etc.); e (2) o que é mais restrito, numa técnica particular de pesquisa”. Meksenas (2002, p. 73) na mesma direção afirma que ao ser composta por dois termos, *metá*, que significa “buscar, perseguir, procurar” e *odós* “caminho, passagem, rota”, métodos pode “compreender uma pesquisa que é realizada a partir de um plano inicial e segue um conjunto de regras racionais, aceitas pela comunidade dos cientistas”.

No século XIX, considerado o século das luzes ou das ciências, com destaque para as chamadas ciências da natureza, buscou-se, sob a égide da razão, identificar, quantificar e explicar os fenômenos da natureza. Santos (2008, p. 27) ao discorrer sobre o paradigma dominante no campo científico afirma que da “ciência moderna derivam duas consequências principais: em primeiro lugar, conhecer significa quantificar. O rigor científico afere-se pelo rigor das medições”. No entanto, quando pensamos em pesquisas no campo das ciências humanas, não é possível apenas quantificar, sem considerar questões subjetivas que regem as relações e as práticas e que exigem compreensão mais profunda. As ciências humanas, buscam um tipo de conhecimento que:

[...] tende assim a ser um conhecimento não dualista, um conhecimento que se funda na superação das distinções tão familiares e óbvias que até há pouco considerávamos insubstituíveis, tais como natureza/cultura, natural/artificial, vivo/inanimado, mente/matéria, observador/observado, subjetivo/objetivo, coletivo/individual, animal/pessoa (Santos, 2008, p. 74).

Debates no campo acadêmico buscam desconstruir a ideia equivocada de neutralidade do pesquisador, tendo em vista que a arte, o comportamento, a linguagem, a cultura, o observado, o observador, o individual, estão no campo da subjetividade e exigem interpretação por parte do cientista. O resultado dessa desconstrução nos faz concluir que em “em vez da eternidade, a história; em vez do determinismo; a interpretação” (Santos, 2008, p.

48), sendo o próprio conhecimento científico processual e não definitivo. Nesse sentido, podemos dizer que “[...] a ciência não pretende mais atingir uma verdade única e absoluta: suas conclusões não são consideradas como verdades dogmáticas, mas como formas de conhecimento, conteúdos inteligíveis que dão sentido a determinado aspecto da realidade” (Severino, 2008, p. 48).

Podemos entender a pesquisa como o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo principal da pesquisa é encontrar soluções para problemas usando métodos científicos. A partir dessa conceituação podemos, portanto, definir pesquisa social como o processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social (Gil, 2008, p. 26).

Portanto, fazer ciência assentada sobre os pilares da pesquisa qualitativa é pautar-se pelo rigor metodológico, sem desconsiderar que todo conhecimento é também provisório, historicamente situado e contextualizado. Revelamos aqui então, nossa **primeira posição metodológica** para desenvolver esta pesquisa: escolha pela pesquisa qualitativa. Isto posto, importa pensar como a pesquisa qualitativa se caracteriza, reconhecendo a importância de situar o objeto de estudo nos aspectos históricos, culturais e sociais. Stake (2011, p. 69) mostra que “um pesquisador qualitativo tenta relatar algumas experiências situacionais”; ou seja, sua pesquisa, além de buscar compreender aspectos mais subjetivos, é também um recorte da realidade. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa é uma abordagem metodológica que visa compreender e interpretar o significado das experiências dos sujeitos estudados. De acordo com Severino (1990, p. 52) “interpretar, em sentido restrito, é tomar uma posição própria a respeito das ideias enunciadas”, assim como, também é uma proposição ao diálogo e exploração fecunda. Nesse sentido, marcamos aqui uma **segunda posição metodológica** tomada em relação ao desenvolvimento deste estudo: esta pesquisa é de caráter interpretativo. O caráter interpretativo considera que procuramos perceber hábitos, atitudes, opiniões e as experiências vivenciadas pelas pessoas num contexto situado e, neste caso, os participantes convidados a colaborar com o desenvolvimento desta pesquisa são professores da Rede Municipal de Ensino do Município de Schroeder/SC que atuam no Ensino Fundamental I e II da Educação Básica. Evidenciamos que a expressividade das interpretações dos fenômenos sociais, podem desvelar o contexto formativo e “carregar tintas” nas subjetividades como

maneira de nos apropriarmos e interpretarmos as experiências dos professores de modo organizado.

Neves (1996) mostra que as técnicas interpretativas são diversas e podem contribuir para descrevermos e decodificarmos as variáveis que compõem um sistema complexo de significados. A abordagem interpretativa, neste estudo, pretende expor como as metodologias ativas aparecem na formação e na prática docente na Rede Municipal de Ensino de Schroeder/SC, na visão de docentes que atuam no Ensino Fundamental I e II da Educação Básica. Rosenthal, (2014, p. 26) afirma que esta abordagem possibilita “lançar outro olhar sobre esses fenômenos, reconstruir as correlações e os sentidos latentes de casos concretos particulares”, pois pesquisa social, em sentido geral, visa entender e interpretar a realidade social, que pode ser entendida de forma ampla, abrangendo os aspectos que dizem respeito ao humano em seus múltiplos relacionamentos e instituições sociais (Gil, 2006, p. 27). Da mesma forma, Severino (1990, p. 116) argumenta que partindo da premissa de que “o objetivo de uma pesquisa é fundamentalmente a análise e interpretação dos dados coletados [...] toda monografia científica deve ser necessariamente interpretativa, argumentativa, dissertativa e apreciativa”.

O levantamento bibliográfico é uma **terceira posição metodológica** que tomamos: o *locus* de busca para compreender a condição do objeto, metodologias ativas na formação e na prática docente, foi o *site* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Optamos pela busca nas reuniões nacionais a partir da 23ª reunião até a 41ª, tendo em vista que até a 22ª Reunião Anual os Anais não se encontram disponíveis. Esse levantamento bibliográfico clareou a real contribuição de nosso estudo à compreensão deste objeto de pesquisa, bem como sustentou nossa justificativa científica sobre sua escolha. Assim, também “realizamos um levantamento bibliográfico que permitiu acessar conhecimentos já registrados por outros pesquisadores/as a partir da temática selecionada” (Santos, 2023, p. 30). Para Santos (2023, p. 30) este é um “procedimento de investigação que revela respeito às pesquisas já realizadas sobre [o] objeto do conhecimento, [é] balizador das contribuições possíveis que podem ser dadas pela abordagem deste estudo”. Sobre o levantamento bibliográfico André (2009, p. 43) declara:

Esses mapeamentos são fundamentais para acompanhar o processo de constituição de uma área do conhecimento, porque revelam temas que permanecem ao longo do tempo, assim como os que esmaecem, os que despontam promissores e os que ficam totalmente esquecidos. O material que serve de base para esses mapeamentos, isto é, aquilo que constitui o corpus sobre o qual é elaborada a síntese integrativa – relatórios de pesquisa, artigos de periódicos, textos apresentados em eventos científicos – é submetido a um olhar crítico que permite identificar redundâncias, omissões, modismos, fragilidades teóricas e metodológicas, que se adequadamente consideradas e corrigidas, contribuem para o reconhecimento do status científico da área e aumentam sua credibilidade junto à comunidade acadêmica/científica.

Por meio do levantamento bibliográfico no *site* da Anped apreendemos as produções científicas elaboradas nesse contexto e “ratificarmos qual seria a nossa ‘parcela’ de contribuição ao conhecimento do objeto; isto é: a nossa peça do quebra cabeça para permitir uma visão mais ampliada desse fenômeno” (Santos, 2023 p. 30) metodologias ativas na formação e, na prática docente. O levantamento bibliográfico também foi essencial para a elaboração do capítulo destinado a situar historicamente o objeto e nos apropriarmos do conceito balizador deste estudo: metodologias ativas.

Outro aspecto decisivo, na prática da pesquisa, é a escolha do instrumento destinado a coletar os “dados brutos” a serem lapidados por meio da interpretação em diálogo com pesquisadores que abordam o objeto e os docentes nossos interlocutores. Para Andrade (2009, p. 132) após a escolha dos métodos “as técnicas a serem utilizadas serão selecionadas, de acordo com o objetivo da pesquisa”. O mesmo pesquisador mostra que

Instrumentos de pesquisa são os meios através dos quais se aplicam as técnicas selecionadas. Se uma pesquisa vai fundamentar a coleta de dados nas entrevistas, torna-se necessário pesquisar o assunto, para depois elaborar o roteiro ou formulário. Evidentemente, os instrumentos de uma pesquisa são exclusivos dela, pois atendem às necessidades daquele caso particular. A cada pesquisa que se pretende realizar procede-se à construção dos instrumentos adequados (Andrade, 2009, p. 132-133).

Assim, a pesquisa que ora se apresenta investiga uma realidade educacional específica e analisa as metodologias ativas na formação e na prática docente na Rede Municipal de Ensino de Schroeder/SC; isto está sendo realizado por meio de um questionário semiestruturado, nossa **quarta posição metodológica** em relação ao desenvolvimento desta pesquisa. Esse questionário semiestruturado possui como abertura o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a fim de que os professores nossos interlocutores tivessem ciência da pesquisa que estava sendo realizada e, assim, confirmassem ou não a sua participação. A

pesquisa foi **aprovada** pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) sob o **Parecer número 6.717.025**. O questionário semiestruturado possui perguntas fechadas e abertas distribuídas em seis grandes eixos: 1) Dados Pessoais; 2) Formação na Educação Básica; 3) Formação no Ensino Superior; 4) Carreira Profissional; 5) Formação Continuada; 6) Metodologias Ativas. O questionário não possui perguntas com respostas obrigatórias. As perguntas nos auxiliaram a compreender: quem são estes professores sujeitos desta pesquisa; onde e como se formaram; como percebem seu próprio trabalho e práticas; quais são seus discursos sobre sua profissão; suas percepções sobre sua formação, tanto inicial como continuada e as formações realizadas na Rede Municipal sobre as metodologias ativas.

O questionário foi elaborado em formulário eletrônico no aplicativo *google forms* e encaminhado aos professores convidados a participar conosco desta pesquisa e contribuir para a sua construção, tendo em vista alcançar os objetivos elencados. Os dados coletados permitiram explorar o contexto em questão, estabelecer relações entre o objeto de pesquisa e os sujeitos pesquisados, para responder como este objeto de estudo aparece ou não na formação e na prática docente. Como característica essencial do questionário está o fato de ter sido enviado aos interlocutores por meio de correio eletrônico, por um portador, e atualmente os pesquisadores podem contar com aplicativos como *WhatsApp* e diversos outros em diferentes plataformas.

É importante que no questionário estejam esclarecidas “a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do receptor, no sentido de que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável” (Oliveira et al, 2016, p. 8). As questões nele contidas não devem deixar margem para ambiguidades e por isso devem ser claras, objetivas, com a linguagem mais clara possível, vocabulário adequado, sequência lógica, para que não induzam as respostas (Oliveira et al, 2016). O questionário como instrumento para coletar dados, como quaisquer outros, possui limitações tais como a

Percentagem pequena dos questionários que voltam, o grande número de perguntas sem respostas, não pode ser aplicado a pessoas analfabetas, impossibilidade de ajudar o informante em questões mal compreendidas, a dificuldade de compreensão, por parte dos informantes, leva a uma uniformidade aparente, na leitura de todas as perguntas, antes de respondê-las, pode uma questão influenciar a outra, a devolução tardia prejudica o calendário ou sua utilização, o desconhecimento das

circunstâncias em que foram preenchidos torna difícil o controle e a verificação, nem sempre é o escolhido quem responde ao questionário, invalidando, portanto, as questões, exige um universo mais homogêneo (Oliveira et al, 2016, p. 9).

Também existem vantagens no uso desse instrumento e dentre elas Oliveira et al (2016, p. 8-9) mostram que

Economiza tempo, viagens e obtém grande número de dados, atinge maior número de pessoas simultaneamente, abrange uma área geográfica mais ampla, economiza pessoal, [...] em trabalho de campo, obtém respostas mais rápidas e mais precisas, há maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato, há mais segurança, pelo fato de as respostas não serem identificadas, há menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador, há mais tempo para responder e em hora mais favorável, há mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento e obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis.

Os eixos estruturantes do questionário elaborado para coletar os dados foram fundamentais. Selecionamos para caracterizar o corpo docente: do eixo 1, **dados pessoais** tomamos as variáveis sexo, idade, cidade de nascimento e cidade de origem, como você se identifica quanto a sua raça/cor, estado civil e número de filhos, renda familiar e grau de instrução do cônjuge, pai e mãe. Do eixo 2, **formação na educação básica**, as variáveis tomadas foram: frequentou a educação básica em qual escola, principal turno que frequentou, cursou magistério e em qual período, cursou a Educação de Jovens e Adultos (EJA), ano de conclusão do ensino médio, participou de cursinho pré-vestibular. No eixo 3, **formação acadêmica superior**, trabalhamos com as variáveis formação superior e quais licenciaturas; instituição em que cursou o Ensino Superior; cursou o Ensino Superior em qual período; possui outra habilitação além de Anos Iniciais; enfrentou dificuldades para cursar o Ensino Superior; possui formação superior em outras áreas, fora da educação; Pedagogia ou outra licenciatura foi a sua primeira opção de curso superior; o que fez optar pelo curso de Pedagogia ou outra licenciatura; cursou pós-graduação; já trabalhava quando cursava Pedagogia ou outra licenciatura; trabalhou em alguma escola antes de concluir seu curso superior; quais foram/são suas maiores dificuldades, enquanto professor, de prosseguir seus estudos (Graduação, Pós-graduação - mestrado/doutorado). O eixo 4, **carreira profissional**, contribuiu para a caracterização dos docentes a partir das variáveis: tipo de instituição em que iniciou a carreira; há quanto tempo atua como docente na educação; há quanto tempo atua como docente na Rede Municipal de Schroeder; vínculo empregatício atual; lecionou em

escola particular e em qual segmento; etapa da educação básica que está atuando; exerceu o cargo de gestão em alguma escola; exerceu alguma função na escola fora da sala de aula; atuou no ensino superior; gostaria de ter exercido outra profissão; é filiado/a a alguma associação (religiosa, comunitária, etc), sindicato ou partido político.

O eixo 5, **formação continuada**, contribuiu para analisar a **categoria compreensão acerca de formação continuada** dos docentes interlocutores e o eixo 6, **metodologias ativas** orientou a elaboração das categorias com as quais operamos em busca de atender ao objetivo geral desta pesquisa. Assim, elegemos algumas variáveis, expostas em forma de pergunta, visando analisar como as metodologias ativas aparecem na trajetória formativa dos 40 professores interlocutores da pesquisa. Da pergunta “O que você entende por Metodologias Ativas na educação?”, destacamos a **categoria concepção de Metodologias Ativas**.

As perguntas “Você pode dar exemplos de metodologias ativas na educação?”; “Na sua formação inicial você experienciou abordagens sobre o uso de metodologias ativas na educação?”; “Você usa metodologias ativas nas suas aulas? Se não, tem algum motivo? Se sim, como isso acontece?” nos orientaram a operar com a **categoria Metodologias Ativas na prática docente**. A partir das perguntas “Quais são os desafios para implementação em suas aulas das metodologias ativas?”; “Quais são as maiores dificuldades que você enfrenta para mobilizar o aprendizado de seus alunos?” e “Considerando as últimas capacitações da Secretaria Municipal de Schroeder sobre as metodologias ativas, você acredita que suas horas atividades são suficientes para implementar práticas pedagógicas nessa perspectiva? Por que?”, foi gerada a **categoria desafios à concretização das Metodologias Ativas em sala de aula**.

A fim de resguardar a identidade das escolas e dos docentes onde e com os quais dialogamos, optamos como **quinta opção metodológica** por identificá-los com a letra D (maiúscula) relacionada ao termo Docente, seguido do número em que aparece sua resposta no questionário. Nesse caso, como o quantitativo de respostas que obtivemos foi 40, os docentes foram assim identificados: docente 01 (D1) ao docente 40 (D40). Já as duas escolas campo de pesquisa foram denominadas “Escola Italiana” e “Escola Germânica”. Estes nomes foram escolhidos pelo tipo de colonização de suas respectivas comunidades escolares.

Os questionários foram encaminhados por meio *WhatsApp* a um total de 55 professores; desses, obtivemos 40 retornos. Além da abordagem eletrônica, transitei pessoalmente nas duas escolas e fiz uma abordagem pessoal, com todos os professores que haviam recebido o formulário. Expliquei a importância de suas participações para a pesquisa científica, e o quanto poderiam contribuir com o estudo em curso na Rede Municipal de Ensino de Schroeder. A equipe gestora da Secretaria Municipal de Educação, assim como, os diretores das duas escolas, foram solícitos e abertos em relação ao transcorrer da pesquisa na rede.

Por fim, para encerrar este capítulo introdutório, apresentamos a **estrutura desta dissertação** que foi organizada da seguinte maneira: antes da Introdução, por meio de uma Apresentação, expusemos as justificativas pessoais e sociais que orientaram a opção pelo objeto de pesquisa para, em seguida na **Introdução, capítulo 1** deste estudo, apresentamos o tema de pesquisa, a justificativa de ordem científica, com vistas a demonstrar a relevância deste estudo no âmbito dos debates no campo educacional. Prosseguirmos, entendendo que o conhecimento científico produzido obedece a um rigor metodológico, delimitamos a pergunta de pesquisa que orienta o estudo, e assim, definimos os objetivos geral e específicos, como também esclarecemos os procedimentos metodológicos que nos permitiram assegurar a cientificidade da pesquisa.

No capítulo dois “**Revisitando a história da educação brasileira: aspectos dos séculos XIX e XX**”, realizamos uma abordagem da História da Educação na República, tendo como recorte temporal, o final do século XIX e avançando meados do século XX. A perspectiva histórica nos permitiu compreender que o objeto desse estudo, que são as metodologias ativas na formação e prática docente, não está “suspense no ar”, mas, finca raízes nos processos históricos do campo educacional, especialmente em alguns princípios defendidos pelo movimento da Escola Nova. Para além do método de ensino, esse movimento, sem desconsiderar sua amplitude e matizes, defendia novos fundamentos filosóficos para a educação brasileira, ancorados, principalmente, no princípio da laicidade e da ciência, assim como, no papel da educação no processo de modernização do país.

No capítulo três “**O município de Schroeder e sua Rede Municipal de Ensino como locus da pesquisa**” visamos atender ao objetivo específico de caracterizar o *locus* pesquisado; para tanto, contextualizamos historicamente o Município de Schroeder e

descrevemos sua Rede Municipal de Ensino. Situamos e caracterizamos as duas escolas campo de pesquisa, nas quais a pesquisa se operacionalizou: “Escola Germânica” e “Escola Italiana”. Ambas as escolas, são as únicas na Rede a oferecer o ensino fundamental completo, do 1º ao 9º ano.

No quarto capítulo “**Caracterizando os professores interlocutores participantes da pesquisa**”, também visando atender a um objetivo específico do estudo, caracterizamos os professores da Rede, com base nos seguintes eixos do questionário: dados pessoais, formação na Educação Básica e Superior. As análises nos permitiram perceber que, a maioria do corpo docente é efetivo, com idade entre 30 e 49 anos, com formação superior e pós-graduação. Quanto a origem, observamos a predominância do estado de Santa Catarina, especialmente da região de Jaraguá do Sul e do Estado do Paraná.

O **quinto capítulo** deste estudo possuiu como orientador o objetivo de analisar as metodologias ativas na formação e na prática docente de professores da Rede Municipal de Ensino de Schroeder/SC. Tratamos a formação continuada de professores na Rede Municipal de Schroeder; a formação continuada de professores: compreensão dos docentes interlocutores como primeira categoria analisada e as metodologias ativas na formação de professores, que por meio de algumas variáveis expressas em forma de perguntas, originaram a categoria concepção de Metodologias Ativas. O subitem metodologias ativas na prática docente de professores da Rede Municipal de Ensino de Schroeder-SC se desdobrou nas duas últimas categorias analisadas: metodologias Ativas na prática docente e desafios à concretização das metodologias ativas em sala de aula.

Como **considerações finais**, o estudo nos permitiu compreender a Escola Nova no Brasil, como um movimento amplo, que durante as décadas de 1920 e 1930, defendeu novos fundamentos filosóficos para a educação com base em princípios como: a laicidade do ensino, defesa da escola pública (escola única), do ensino laico e o papel da educação na secularização da cultura e, principalmente, sua responsabilidade preponderante no processo de modernização do país.

Em relação à caracterização da Rede, observamos o seguinte panorama: ela é composta pela Secretaria de Educação e possui 20 unidades escolares, em 15 estruturas físicas, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Somente duas escolas ofertam o Ensino

Fundamental completo. Essas escolas possuem uma estrutura física e pedagógica adequada para atender a demanda escolar, pois as salas de aula são equipadas com carteiras, lousa, algumas são interativas, computadores conectados à internet e aparelhos televisores.

Quanto ao perfil dos professores, tendo como base os dados analisados, nos eixos “dados pessoais”, “formação na educação básica” e “formação na educação superior”, predominam: a maioria dos docentes, interlocutores desta pesquisa, é efetivo na Rede, com uma faixa etária entre 30 e 49 anos, com ensino superior completo e pós-graduação.

No último capítulo, observou-se que a formação continuada é compreendida pelos/as docentes da Rede enfatizam que tal formação deve privilegiar a troca de experiências entre professores e a construção coletiva de práticas pedagógicas inovadoras, objetivando a produção de novos saberes que aperfeiçoem a prática pedagógica. As falas dos/as docentes evidenciam a valorização do protagonismo discente nas práticas baseadas em metodologias ativas, as quais respeitam os interesses e as habilidades individuais dos alunos, em consonância com os princípios de Dewey.

2 REVISITANDO A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ASPECTOS DOS SÉCULOS XIX E XX

Neste capítulo, revisitamos a história da educação brasileira em aspectos que aconteceram entre o final do século XIX e início do século XX. Acreditamos que trazer esse panorama histórico social, político e educacional, mesmo que sucintamente, nos permite compreender que no pano de fundo de qualquer objeto de estudo, que traz à discussão questões relacionadas ao campo educacional nos faz reconhecer que existem determinações que se imbricam e que influenciam nas concepções de educação e nos permite pensar o professor, sua formação e sua prática. Para tanto pensamos quatro subseções que iniciam com o advento da República e a construção de um Brasil modernizado: a educação como campo de disputas e tecemos reflexões sobre Escola Nova como “inspiração”, tendo o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” e o livro “Introdução ao Estudo da Escola Nova” como marcos para a existência de uma Escola Nova para o Brasil, tendo a psicologia e a educação como base científica para a organização escolar brasileira.

2.1 O ADVENTO DA REPÚBLICA E A CONSTRUÇÃO DE UM BRASIL MODERNIZADO: A EDUCAÇÃO COMO CAMPO DE DISPUTAS

Com o advento da República, em 15 de novembro de 1889, e a promulgação da constituição republicana de 1891, houve a preocupação de se implantar a educação secularizada e laica no Brasil; é a partir desse episódio histórico que começa a haver um discurso político quanto a necessidade de ampliação da oferta de escolarização no país, sob a insígnia da modernização. Na Primeira República (1889 - 1930), o modelo de educação “prioriza a inculcação de valores comuns, não apenas como finalidade da escola, mas também como fundamento da nação ou da comunidade e do próprio Estado” (Charlot, 2013, p. 80). Ou seja, uma educação que visava fomentar valores nacionais e sentimento de brasilidade. Esse modelo atendia aos interesses da burguesia emergente que começava a consolidar seu poder econômico e político, em um contexto histórico, que, no qual as pessoas deixavam a condição de súditos para assumir a condição de cidadãos (Saviani, 2008, p. 5). Napolitano (2020) compreende que o positivismo foi uma importante ideologia cientificista do século XIX que

incitou o nascimento da República e influenciou a concepção de educação nacional no regime republicano. Essa perspectiva filosófico-científica era formada por grupos políticos influentes entre os militares do Exército, composto pela elite de alguns estados. O projeto positivista de República defendia a centralização do poder político, o estímulo à modernização do país e a alfabetização das classes populares. Esse contexto histórico, foi retratado nas palavras de Aristides Lobo (1889): a população assistiu, “bestializada” a transição do Império para a República. Nesse processo de transição de regime político, a participação popular foi tímida e incipiente, denunciada exatamente na expressão destacada, que denota a incompreensão do que se estabelecia e suas reais dimensões.

Junior (2003) ao analisar os “ideais” educacionais na Primeira República reconhece que há inúmeros movimentos políticos e ideológicos que induziram a perspectiva educacional, dentre eles estão o anarquismo, o socialismo, o nacionalismo, o catolicismo e o tenentismo. Mesmo sendo visões diversas e antagônicas de sociedade, todos viam na educação o meio pelo qual alcançariam seus objetivos. O positivismo ilustrado, representado especialmente por Luiz Pereira Barreto (1840-1920) e Alberto Sales (1857-1904) defendiam o desenvolvimento nacional por meio da educação. De acordo com Junior (2003, p. 24) se contrapunha à ideia de uma ditadura republicana e criticava “a prática usual nas escolas: formação técnica, o fazer (tecné) deixando a teoria excluída” e requerem a criação de escolas modelos que articulassem a prática e a teoria.

Schueler e Magaldi (2009, p. 41) compreendem que “o debate sobre a reconstrução da nação via escola primária e a leitura da ‘decadência’ do ensino público – já manifestados no Império – foram recorrentes nos anos posteriores à Proclamação da República”. Xavier (2007, p. 15-16) mostra que já na primeira metade do século XX, especialmente a partir dos anos 1930, emerge um

Período de ampla circulação de discursos e de projetos políticos de modernização do Brasil, fundados em marcos distintos de compreensão do problema nacional, mas que visavam a um objetivo comum: romper com o passado de atraso e afirmar a autonomia do País mediante a aceleração do processo de industrialização.

Nesse contexto era premente elaborar diagnósticos para subsidiar “decisões políticas relativas à educação, tanto na esfera nacional quanto na regional” e o “conhecimento científico [era] considerado imprescindível à obra de superação dos obstáculos ao

desenvolvimento e à modernização do País” (Xavier, 2007, p. 10). Para tanto, era necessário modernizar os sistemas de ensino, atribuindo-lhes “novas competências e adaptando-os às novas necessidades da nação” e conferir “ao debate educacional um novo formato, no qual as elites governamentais vislumbravam a perspectiva do planejamento setorial como estratégia de ordenamento do crescimento do País” (Xavier, 2007, p. 13). Imprimir o debate de modernizar e racionalizar a educação brasileira, por meio das instituições de ensino, era atacar uma questão grave no contexto, que era “chamado problema do magistério”.

À educação competia então abrir as fronteiras e fortalecer os laços com a modernização, o progresso e o desenvolvimento. Tais discursos eram insistentes em mirar “a precariedade da escola, particularmente da escola pública, e [sugeriam] a reforma dessas instituições tendo em vista projetos de modernização” (Xavier, 2007, p. 22), deslocando o discurso sobre a inaptidão dos mestres-escolas, que vigorava na Primeira República (1889-1930) “para a discussão sobre os desafios a serem enfrentados pela escola no processo de modernização social” (Xavier, 2007, p. 35). Nesse contexto

Convencidos de que a educação escolar era o caminho para a verdadeira reforma moral da sociedade e condição imprescindível à efetiva modernização do País, educadores profissionais, [...] interessados em produzir o campo educacional como um campo político, buscaram, por meio do debate educacional, neutralizar os desmandos do poder local e criar condições para a construção de uma cultura política que viabilizasse os projetos de modernização do País (Xavier, 2007, p. 36).

Curi (2014, p. 316) ao analisar a modernização como processo, mostra que

O ‘moderno’ e a ‘modernidade’ [e a modernização] são conceitos amplos, utilizados em diversos contextos, nem sempre com o mesmo sentido. Num sentido histórico-sociológico, o advento da modernidade está associado à superação de estruturas sociais consideradas tradicionais, ou pré-modernas.

O mesmo pesquisador ainda enfatiza: trata-se da “passagem de um mundo rural, em que predomina a economia agrária de subsistência, para um mundo urbano, no qual a produção industrial assume importância e a economia passa a ser mediada pela troca e pelo dinheiro” (Curi, 2014, p. 316). A ideia de modernização é engendrada por uma elite, que atua verticalmente para fazer cumprir seus projetos de desenvolvimento social (Melo, 2008). Para esta pesquisadora “a escola se adequaria, assim, às novas exigências propostas para o desenvolvimento do Estado, desempenhando novos papéis e funções para ela instituídas” (Melo, 2018, p. 67). Da atenção à questão, da educação do povo, dependeria o êxito do plano

de modernização, de industrialização, “empreendimentos considerados impensáveis sem o enfrentamento da questão educacional” (Vieira, 2002, p.176). De acordo com Vieira (2006, p.3) nesse contexto existe a “centralidade da questão educativa/formativa no projeto moderno de reforma social”.

Essa concepção, de que por meio da educação, o país alcançaria seu desenvolvimento econômico e social, pode ser vista como bandeira de luta política nesses movimentos, especialmente no positivismo ilustrado e mais tarde no movimento da Escola Nova. Essa característica foi denominada de “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico”. Warde (2000, p. 162) afirma que a tese de Nagle⁷, que aborda o “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico”, emergiu a partir de acadêmicos envolvidos com o Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (CRPE/SP) e que estavam “interessados em converter a Educação em objeto de estudos sociais sistemáticos” e que compunham o “movimento em defesa da escola pública, provocado pelos debates parlamentares em torno da LDB”. Para Warde (2000, p. 162)

Essas categorias aparecem no trabalho de Nagle para dar forma a tendências diversas que emergiram na Primeira República; não estavam disponíveis para o seu uso. Elas ocupam um lugar importante no interior da sua análise, pois, ao mesmo tempo, distinguem projetos e os situam num mesmo movimento de constituição da escola pública. A fertilidade dessas categorias inscreve-se no exercício efetuado pelo autor de apreender distinções sutis e imbricações entre os defensores da expansão da escolaridade básica como parte de um projeto político e os que a pleiteavam de forma qualificada.

De acordo com Warde (2000, p. 162) Nagle “propõe que um estudo bem conduzido da educação (escolar) precisa, ao mesmo tempo, conter três dimensões: a da sociedade, a do sistema escolar e a da estrutura técnico-pedagógica”.

Na atualidade, essa concepção parece ter sido apropriada por movimentos como “Escola Sem Partido”, “Todos Pela Educação”, “Fundação Lemann”, “Fundação Roberto Marinho”, e

⁷ “Jorge Nagle faz parte da geração de passagem entre os próceres da renovação educacional, com os quais teve tempo hábil de conviver; formou-se no ambiente acadêmico constituído por essas grandes figuras; foi aluno e depois partícipe da primeira geração de intelectuais que deu formatação acadêmica aos estudos e pesquisas educacionais – dentre os quais é preciso lembrar: o ex-orientador Laerte Ramos, Antonio Candido, Florestan Fernandes, Luiz Pereira, Maria Alice Foracchi, Dante Moreira Leite” (Ward, 2000. p. 162). Nagle elaborou a tese Educação e Sociedade na Primeira República, na primeira metade dos anos 1960, mas ela veio à lume 14 anos após.

vem sendo criticada por intelectuais do campo educacional como, por exemplo Hypólito (2019), Frigotto (2013) e outros, justamente por partirem da ideia de que o desenvolvimento do país passa pela educação, desconsiderando questões estruturais e conjunturais do próprio sistema capitalista vigente que afetam os países, especialmente do sul global, questões que Nagle não desconsidera, pois de acordo com Schueler e Magaldi (2009, p. 36), Nagle

Já questionava a pertinência de uma classificação que tendia a enfatizar mais supostas rupturas, ao invés de problematizar a complexidade dos processos históricos de mudança social, cultural e política, as continuidades e as permanências e os jogos de disputas e tensões, imbricações e apropriações mútuas entre representações do novo e do velho, do moderno e do antigo, da inovação e da tradição.

A transição do Regime Imperial para o Regime Republicano no Brasil não foi somente um período de mudanças, mas também de permanências nas estruturas social, econômica e educacional. Na perspectiva educacional, o período foi marcado por uma série de reformas que buscavam estabelecer novas bases para o sistema educacional brasileiro. Com o estabelecimento do novo regime político, houve uma redefinição dos ideais educacionais, que buscavam refletir as mudanças sociais e políticas em curso. Os líderes republicanos, inspirados pela ideia de progresso e modernização, viam a educação como um fator preponderante para a construção de uma nação mais desenvolvida (Costa, 2011). De acordo com Palma Filho (2010, p. 22)

[...] a demanda por recursos humanos, dada à manutenção do modelo econômico agrário exportador, não fazia grandes exigências à organização escolar brasileira. Situação que se agravava em razão de que: a herança cultural havia sido criada a partir da importação de modelos provenientes da Europa; a estratificação social, predominantemente dicotômica na época colonial, havia destinado à escola apenas parte da aristocracia ociosa. Essa demanda social de educação, mesmo quando englobou no seu perfil os estratos médios urbanos, procurou sempre na escola uma forma de adquirir e manter status, alimentando, além disso, um preconceito contra o trabalho que não fosse o intelectual. Enfim, todos esses aspectos se integravam. Pode-se afirmar que a educação escolar existente, com origem na ação pedagógica dos Jesuítas, correspondia às exatas necessidades da sociedade como um todo. A função social da escola era, então, a de fornecer os elementos que iriam preencher os quadros da política, da administração pública e formar a ‘inteligência’ do regime.

Em um contexto socioeconômico agrário e rural, o acesso à educação escolar constituía-se num privilégio da aristocracia dirigente do país; por outro lado, privava as camadas mais pobres do direito de acesso à educação pública. Já para uma minoria, que compunha o topo da

pirâmide social, a escolarização era vista como um *status*, fortalecia a dicotômica visão que depreciava o trabalho manual e a exaltava o trabalho intelectual.

A Primeira Constituição republicana (1891) restringiu-se a enunciar apenas um princípio educacional: o da laicidade; no entanto, não tratou, acerca do estabelecimento de um sistema nacional de ensino e de seus custeios para atender a crescente demanda por educação. Já em relação ao campo da participação política, mesmo com os ideais de progresso arrazoados pelo Regime Republicano, esta Constituição proibiu o voto dos analfabetos, excluindo a grande maioria da população da cidadania: “ao longo de todas as eleições da Primeira República, apenas 2% a 5% da população pôde exercer o direito de voto” (Napolitano, 2020, p. 25).

De acordo com Fernandes (1966, p. 16) mesmo com alguns avanços ocorridos na Primeira República, no âmbito educacional, “o esforço [...] não foi suficiente para compensar o crescimento da população em idade escolar”. Saviani (2013) reconhece que entre as décadas de 1900 e 1920 ocorreu um aumento da população alfabetizada, porém o percentual de analfabetos permanecia em torno de 65% da população, ou seja, uma situação crônica. As elites políticas nacionais, na incipiente República, viam no analfabetismo um problema a ser superado, mais ainda, uma “doença” a ser combatida pela sociedade brasileira (Schueler; Magaldi, 2009).

Para enfrentar o desafio do analfabetismo, entre os anos de 1910 a 1915, surgiram várias associações como, por exemplo, a “Liga Brasileira de Combate ao Analfabetismo, que teve sede em diversos estados” (Schueler; Magaldi, 2009, p. 46). No âmago estava a ideia de que a educação por si só seria a solução para o atraso e os males nacionais e assim, não poderia continuar sob a égide das escolas imperiais que “foram lidas, nos anos finais do século XIX, sob o signo do atraso, da precariedade, da sujeira, da escassez e do ‘mofo’” (Schueler; Magaldi, 2009, p. 35).

A mudança de regime, não foi uma solução “mágica” para os problemas herdados: a marginalização dos negros e a repressão violenta a populações pobres pode ser vista de forma

muito clara, na maneira como a República reprimiu os movimentos messiânicos de Canudos⁸, ocorrido no interior da Bahia entre 1896 e 1897, e do Contestado, que se deu na divisa dos estados do Paraná e Santa Catarina, entre os anos de 1912 a 1916⁹. A exclusão agrária e a questão da imigração crescente, ajudam a compreender o panorama preocupante que se apresentava. De acordo com Saviani (2013) ao discorrer sobre as dificuldades do estado brasileiro em se tratando de oferecer educação pública à sua população, no que diz respeito ao direito à educação no Brasil, no início da República, reconheceu um grande *déficit* histórico com imensuráveis dificuldades, num país de proporções continentais, de implantar um sistema nacional de ensino, o que reverberou em um grande atraso educacional vivenciado até a contemporaneidade.

No decorrer da Primeira República, o ensino no Brasil permaneceu praticamente estagnado, com um alto índice de analfabetismo da população brasileira. Essa conjuntura educacional impactou no aspecto da constituição da cidadania, pressuposto primordial alvorçado pelo novo regime político. Mesmo com o grande contingente populacional, as escolas eram poucas e precárias, excluindo a grande maioria da população em seu acesso à escola pública (Saviani, 2013). Mesmo com todos esses desafios nos primeiros anos da incipiente república brasileira, é inegável que o Estado passou a ser mais cobrado quanto à sua responsabilidade de oferecer educação pública. Nesse contexto histórico, especialmente nas primeiras décadas do século XX, quando sucedeu o crescimento populacional causado pela forte imigração, o Estado passou a assumir certo protagonismo no processo de escolarização no país.

A Primeira República chegou ao fim no ano de 1930, quando Getúlio Vargas assumiu o poder, por meio de um movimento que questionava a Velha República, e suas políticas que privilegiavam as oligarquias cafeeiras, especialmente em São Paulo e Minas Gerais. A Aliança Liberal apoiou algumas das bandeiras do movimento tenentista da década de 1920 que defendia o acesso a uma educação pública para as populações pobres. Em 1930, foi criado

⁸ Para maiores apropriações sobre este evento ler: SACRAMENTO, Milton Antônio Graça do. A memória do conselheiro: fontes do imaginário carioca acerca do líder da revolta de Canudos nos anos 1896-1897. **Pesquisa & Educação a Distância**, n. 14, 2023.

⁹ Para maiores apropriações sobre este evento ler: FRAGA, Nilson Cesar; GONÇALVES, Cleverson; CAVATORTA, Mateus Galvão. Contestado: o sagrado e o profano de uma guerra secular. **Geografia (Londrina)**, v. 26, n. 1, p. 143-157, 2017.

o Ministério da Educação e Saúde (MES), consolidando a importância da educação como um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento nacional (Wolter, 2016).

Monarcha (2009) mostra que ainda prevaleciam “dois brasis”, um arcaico e outro que buscava especialmente por meio da escola nova como utopia nos anos 1920 e 1930, alcançar a ciência e a técnica. Este pesquisador busca em suas reflexões desnudar a história do problema da Escola Nova. Para ele, o movimento da Escola Nova “armou-se com o rigor epistemológico próprio da ciência analítica, ou seja, observação dos fatos, manejo do método experimental, quantificação e generalização da experiência” (Monarcha, 2009, p. 32) e fez emergir na cena pública autores e atores que firmavam a “concepção de educação como atividade pessoal, espontânea e ativa, mas também, e sobretudo, como alento necessário para reerguer o mundo” (Monarcha, 2009, p. 46).

Pereira (2012, p. 274) mostra que esses autores e atores “acabaram por promover e participar de uma expansão planetária dos ideais, sonhos, desejos e sensibilidades próprios do movimento da Escola Nova” e estavam “preocupados com uma revolução cultural, amparados numa clássica luta entre o antigo e o moderno”. Tendo em vista os distintos ideais e projetos havia

Tensões observadas pelos próprios escolanovistas no projeto de passagem de um imaginado Brasil arcaico e atrasado para um tão sonhado Brasil renovado e desenvolvido. Tensões explicitadas por reiteradas propostas de mudanças que reatualizavam os desejos da geração progressista e liberal do final do século XIX (Pereira, 2012, p. 275).

A região denominada sertão no contexto de final do século XIX e início do XX, provocava “horror moral” diante da “população brasileira”. Monarcha (2009, p. 92) argumenta acerca da visão do sertão: “terra de ninguém, habitada por homens e mulheres dotados de força rude, porém, inconscientes de si, confins subjugados pelo caos da natureza e afastados da ordem nacional”. Pereira (2012, p. 276) mostra que

O sertão aparece, nos discursos [...] como signo de doença, um grande desejo de construir a nação por meio da educação, que regeneraria e curaria o corpo doente do país, que se disseminou no campo político e pedagógico. O sanitarismo, como processo de intervenção médica no corpo social, passa a ser tomado pela pedagogia e por projetos pedagógicos brasileiros.

Para Monarcha (2009, p. 112), “o clima mental dos anos 1920 pôs em movimento a mística de regeneração dos costumes do governo e do povo” que teria na cultura um esforço concentrado e no “toque” e na “verificação dos corpos”, a clarificação da “alma coletiva e [a formação] do espírito nacional” (Monarcha, 2009, p. 121). Para tanto, no contexto prevalecia a “confiança na educação para a criação de um ser humano dotado de um código de sentimentos e interesses à cultura de seu tempo” (Monarcha, 2009, p. 139). A educação, “por meio da ciência e da técnica, assumiu função ideológica de modernização, com um caráter de formação de representações e sentimentos em comum. A tríade ação, prática e experiência tornou-se importante para o desenvolvimento” (Pereira, 2012, p. 277). Monarcha (2009, p. 179) reitera que a formação deveria “imprimir nas massas um jeito de ser e viver feito de experimentação e realismo por estar envolvido com os afazeres do mundo”. O movimento da Escola Nova situa-se, no âmbito do discurso, entre o moderno e o arcaico, e para alcançar tal finalidade, buscava construir uma nova sociedade, pela construção de um novo homem, de uma nova escola e de novos métodos de ensino.

Nas primeiras décadas do século XX, começaram a surgir movimentos que disputavam o campo educacional e político como lugar por excelência de implantação de projetos sociais específicos. O movimento escolanovista ganhou notoriedade com a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) no ano de 1924. Gil et al. (2024, p. 2) mostram que “a fundação de tal associação em 1924 representou o esforço de uma parcela da sociedade civil, diante da inépcia do poder estatal, para incentivar a sistematização de políticas educacionais”. A ABE era composta por grupos heterogêneos: professores, estudantes de engenharia, mulheres e sanitaristas. Gil et al (2024, p. 2) afirmam que a ABE foi constituída

A partir de adesões voluntárias de professores e de outros profissionais interessados na área da educação. Com sede no Rio de Janeiro, foi espaço de interlocução e intensa divulgação científica por meio da atuação por seções regionais que tinham autonomia. Por meio de encontros, cursos, publicações, realização de pesquisas, a ABE passou a ser um espaço de irradiação de debates em torno de temas educacionais.

Sobre esta mesma Associação, Xavier (s.d, p. 1) argumenta:

Foi um acontecimento que veio a ter importância fundamental para o direcionamento das mudanças que se fizeram no sistema educacional escolar na segunda metade da década de 1920 e, principalmente, na primeira metade da década

seguinte. Até aquela data, o debate sobre as questões educacionais se restringia, quase que exclusivamente, ao interior do Estado. Depois dela, passou a existir um espaço na sociedade civil onde se discutiam as políticas educacionais elaboradas pelo Estado e se elaboravam sugestões.

A ABE promoveu as Conferências Nacionais de Educação, e entre elas Xavier (s.d, p.

1) destaca que a

I Conferência Nacional de Educação (Curitiba, 1927), que discutiu o ensino primário, a formação de professores etc.; II Conferência Nacional de Educação (Belo Horizonte, 1928), com os temas educação política, sanitária, agrícola, doméstica, ensino secundário etc.; III Conferência Nacional de Educação (São Paulo, 1929), sobre ensino primário, ensino secundário, ensino profissional, organização universitária etc.; IV Conferência Nacional de Educação (Rio de Janeiro, 1931): grandes diretrizes para a educação popular; V Conferência Nacional de Educação (Niterói, 1932- 1933): sugestões à Assembleia Constituinte; VI Conferência Nacional de Educação (Fortaleza, 1934): educação pré-escolar etc.; VII Congresso Nacional de Educação (Rio de Janeiro, 1935): educação física; VIII Congresso Nacional de Educação (Goiânia, 1942): ensino primário etc.; IX Congresso Brasileiro de Educação (Rio de Janeiro, 1945): educação democrática; X Conferência Nacional de Educação (Rio de Janeiro, 1950): poder do Estado e instituições de ensino; XI Conferência Nacional de Educação (Curitiba, 1954): divulgação das Nações Unidas e financiamento do ensino.

Gil et al. (2024, p. 2) afirmam a que a relevância da criação de Associações como a ABE consiste em ser provocadoras de “conferências, mobilizadoras de debates, de investigações, de proposição de ideias e mesmo de reformas educacionais em diferentes âmbitos” como o foi a ABE no início do século XX.

Da efervescência de ideias acerca da educação no contexto, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em 1932, figura como um lugar de memória sobre as condições sob as quais a educação brasileira deveria se assentar para erguer um Brasil modernizado (Saviani, 2005). Este documento, elaborado por Fernando de Azevedo¹⁰, expressa os ideais de um grupo de intelectuais que defendiam ideias progressistas a respeito da educação, que se concentrassem no desenvolvimento integral do indivíduo para a vida em sociedade. O documento enfatizava a relevância do ensino público, laico e gratuito como meio de transformação social.

¹⁰ Fernando de Azevedo (1894-1974) “foi um educador, professor, administrador, ensaísta e sociólogo brasileiro. Foi um dos expoentes do movimento da Escola Nova. Participou intensamente do processo de formação da universidade brasileira, em busca de uma educação de qualidade”. Disponível em: https://www.ebiografia.com/fernando_de_azevedo/ (Acesso em 21/04/2025).

De acordo com Schuler e Magaldi (2009, p. 47), existiam disputas por projetos educacionais envolvendo educadores que geralmente são identificados como “escolanovistas”, “renovadores” ou mesmo “liberais” e, por outro lado, “católicos”. A autora considera que não havia polaridade rígida entre esses educadores; no entanto, reconhece que havia sim um confronto que

Envolvia com destaque a questão da feição a ser assumida pela escola pública, aspecto em disputa, ao longo de todo o período, em razão do princípio da laicidade, estabelecido a partir da Constituição de 1891. Esse fato, alimentado pela então recente separação entre Igreja e Estado, se confrontava com uma longa tradição marcada pela presença do ensino religioso de base católica na escola pública brasileira, motivando a organização de um movimento católico que pretendia promover a reversão daquele quadro.

Daros (2013) em estudos que envolvem o Movimento da Escola Nova no Brasil, tensiona a participação do Estado como terceiro elemento do debate entre os “pioneiros da educação nova”¹¹ e os “católicos”¹². Os dois grupos de intelectuais passaram a disputar o controle do aparato estatal, especialmente do recém criado Ministério da Educação e Saúde no início da década de 1930, visando a efetivação de seus projetos nacionais, tendo a educação como um meio para se atingir um fim de modernização, redenção e reconstrução nacional. Na década de 1930, período de grande efervescência política de caráter nacionalista, no sentido de forjar a identidade nacional, intelectuais católicos e liberais, ou mesmo de outras vertentes, vislumbravam a educação como promotora do desenvolvimento nacional; assim os intelectuais se posicionavam como responsáveis em “proporcionar às massas amorfas uma formação social que as preparasse para o ideal de nação *civilizada*” (Daros, 2013, p. 20). Para tal, se colocavam à disposição do Estado no desenvolvimento de projetos capazes de alcançar essa finalidade.

Ainda de acordo com Daros (2013) os dois grupos congregados em torno da ABE, especialmente nas Conferências Nacionais de Educação (CNE) na década de 1920, convergiam em relação a “causa cívico-educacional”; ou seja, sobre o papel que a educação exerceria na construção de uma civilidade nacional, baseada em um ideal nacionalista. Porém, na década de 1930, as disputas entre intelectuais “católicos” e os “pioneiros” da educação

¹¹ “Insígnia para fazer referência aos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de modo específico, referência a Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho” (Melo, 2014, p. 110).

¹² Insígnia dada aos representantes do “laicato intelectual católico, que também integravam a ABE nos anos 1920” (Melo, 2014, p. 228).

nova tornou-se acirrada, principalmente quanto aos meios para se atingir essa finalidade. No âmago dessa disputa está a questão da secularização da cultura, defendida pelos educadores da educação nova. Deter o controle político das instituições do Estado, especialmente as relacionadas ao campo educacional, passou a ser um objetivo primordial para ambos os grupos.

Daros (2013) reconhece que a hegemonia dos educadores católicos nas CNE, foi até o início da década de 1930, especificamente até a IV Conferência, ainda durante o governo provisório de Vargas (1930-1934), quando os educadores “católicos” estavam se preparando para contribuir com o novo governo em relação a novos parâmetros educacionais; os “pioneiros da educação nova”, saíram na frente ao apresentarem o “Manifesto dos Pioneiros de 1932”, redigido por Fernando de Azevedo, e no qual foi colocada claramente a posição deles por uma educação pública, laica e sob a tutela do Estado.

Na promulgação da Constituição de 1934, ficou assegurado, pela primeira vez, a educação como um direito universal e um dever do Estado brasileiro: “essa obrigação se impõe pelo Plano Nacional de Educação, pelo ensino primário [como] obrigatório, pela vinculação obrigatória de percentual de impostos dos Estados, Municípios e União em favor da educação escolar” (Cury, 2011, p. 22). Também nessa Constituição foi dedicado um capítulo inteiro sobre a questão educacional, estabelecendo princípios como universalidade, gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário e a liberdade de ensino.

Daros (2013) argumenta que os pioneiros propuseram alguns parâmetros em relação a Constituição de 1934, que podem ser vistos, nas proposições de criação de conselhos nacionais e regionais de educação, fixação de diretrizes educacionais de ensino, fomento financeiro ao ensino público por meio da criação de fundos orçamentários, além de definir as atribuições do Estado em relação à educação nacional. Porém, essa mesma Constituição, balizou interesses difusos, como a manutenção do ensino religioso e o ensino privado.

2.2 “MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA” E “INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA ESCOLA NOVA”: MARCOS DE UMA ESCOLA NOVA PARA O BRASIL

Alves (2010) salienta que no final do século XIX e o início do século XX há uma clara sinalização de anseios por mudanças na perspectiva da escola; alvoroça-se a necessidade de

romper com o paradigma da escola oitocentista, quanto a seus conteúdos, sua organização e finalidade; de acordo com a autora, essa tentativa de mudança pode ser compreendida como Educação Nova ou Escola Nova. Alves (2010) esclarece que o movimento da Escola Nova, no âmbito pedagógico, visava romper com o modelo da escola que surgiu no contexto histórico do século XVIII, que obedecia uma organização voltada aos ditames da indústria, com conteúdos compartimentados, pré-definidos e que tinham uma perspectiva de formação generalista para atender unicamente aos interesses do capitalismo industrial vigente, sem se importar com as características dos indivíduos.

No início do século XX pensadores como Decroly, Binet, Kerchensteiner, Claparède, Ferrière, Farias de Vasconcelos, Adolfo Lima, Dewey e Hall, Montessori deram consistência a um pensamento pedagógico que privilegiava a individualidade da criança em detrimento da homogeneização” (Alves, 2010, p. 5). Nunes (1998) em seus estudos apresenta três aspectos importantes, como convergentes, para pensarmos sobre os Movimentos da Escola Nova, tendo em vista as diferentes formas de manifestação desses movimentos em vários países. Em primeira instância, ela mostra que esses movimentos são “estratégia política de secularização da cultura” e procuram desvendar “novas funções e finalidades na formulação de representações e práticas escolares” (Nunes, 1998, s/p). Para esta pesquisadora, “a Escola Nova alargou a concepção de linguagem escolar, superando o tradicional domínio oral e escrito e buscando a construção de todo um sistema de produção de significados de interação comunicativa” (Nunes, 1998, s/p).

O segundo aspecto, de acordo com Nunes (1998, s/p) é conhecer quem formulou as estratégias. Assim é essencial “reexaminar e, em outros, a examinar, as matrizes teóricas nas quais os educadores se apoiaram para construir seu pensamento e sua ação” e que abraçaram diferentes “tendências que operam em torno de questões específicas produzidas por diferentes práticas sociais”. Nesse aspecto, Nunes (1998, s/p) constata que no Brasil, estavam presentes duas “vertentes interpretativas formadoras dos educadores: a histórico-sociológica, forjada pela matriz jurídica, e a psicológica, forjada pelas teses produzidas nas faculdades de Medicina”. A primeira vertente acentuava “a importância do conhecimento dos problemas da sociedade brasileira mais para situá-la na corrente de uma história da humanidade, privilegiando, portanto, as sínteses totalizantes e apresentando uma visão estrutural das

relações sociais” (Nunes, 1998, s/p). A segunda, com característica “mais analítica do que sintética, enfatizava a experiência e tendia a fazer prevalecer o empírico sobre as generalizações” (Nunes, 1998, s/p). O terceiro aspecto debatido por Nunes (1998, s/p) mostra:

O foco no aspecto formativo dos educadores parece exigir o mapeamento das obras decisivas a que tiveram acesso, das obras fundamentais que produziram e das redes de influência que teceram e permitiram a apropriação de certas concepções de Escola Nova, assim como a produção de uma leitura própria, que se converteu em modelo de compreensão para os demais educadores e de representação do que essa nova escola deveria ser ou não. De outro lado, esse esforço permitiria também detectar, por contraste, as contribuições não hegemônicas dentro da mesma rede e que foram silenciadas ou secundarizadas na disputa das ideias e dos espaços de atuação.

O entendimento dos Movimentos de Escola Nova, implica superar as ideias de: “supor a absoluta homogeneidade dos processos [...]; supor a absoluta originalidade dos processos nacionais; priorizar as fronteiras políticas nacionais [...]” (Nunes, 1998, s/p). Esse pensamento pedagógico foi difundido no Brasil entre os anos de 1920 e 1930, com destaque para os intelectuais educadores Fernando de Azevedo¹³, Lourenço Filho¹⁴ e Anísio Teixeira¹⁵.

Quem são esses educadores? São intelectuais que fizeram uma escolha existencial pela tarefa educativa. Esta escolha é um nó onde se enlaça a história pessoal, a

¹³ Fernando de Azevedo, nasceu em 1894, interior de Minas Gerais, foi um importante intelectual, sociólogo, e educador brasileiro, que se dedicou a compreender os problemas da educação. “Situado entre duas épocas – a das velhas tradições, que procurou romper, e a que se iniciou com a entrada do Brasil em um novo processo de modernização, após a Primeira Guerra Mundial e que coincide com o começo de sua carreira, na administração do ensino no Distrito Federal, de 1926 a 1930 –, Fernando de Azevedo foi fiel à ideia de que uma revolução de mentalidades é o passo mais importante para uma mudança de estruturas” (Pena, 2010, p.14) Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/ResultadoPesquisaObraForm.do?skip=0&co_categoria=133&pagina=1&select_action=Submit&co_midia=2&co_ (Acesso: 21/05/2024)

¹⁴ Lourenço Filho nasceu a 10 de março de 1897, em Porto Ferreira–SP, foi professor, publicista e administrador. “Desempenhou papel fundamental na reorientação dos rumos da educação, no decorrer do século XX brasileiro. De modo que talvez fosse melhor situá-lo como um dos expoentes da “geração de 1920”, geração construtora, sumamente empenhada na invenção de outro sistema de expressão e de vida para, assim, superar os impasses próprios de uma formação social saturada de tensões e conflitos. Ao optarem pela educação pública como via privilegiada para a construção de um Brasil moderno” (Monarcha, 2010, p.14). http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/ResultadoPesquisaObraForm.do?skip=0&co_categoria=133&pagina=1&select_action=Submit&co_midia=2&co_ (Acesso: 21/05/2024)

¹⁵ Anísio Teixeira, nasceu em 1900, em Caetité, interior da Bahia. Oriundo de uma família de grande prestígio social e proprietários de terras. Entre seus 19 aos 22 anos, Anísio oscilou entre seguir a vida religiosa ou a vida secular. Porém, buscava o consentimento dos pais para realizar o que percebia como sua vocação sacerdotal. Formou-se advogado, por imposição dos pais. Em 1924, tornou-se Inspetor de Ensino da cidade e se deparou com a precariedade das escolas e a falta de professores. Em 1927 fez uma viagem pedagógica aos Estados Unidos onde aproximou-se das ideias do pensador americano John Dewey. (Nunes, 2010), Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/ResultadoPesquisaObraForm.do?skip=0&co_categoria=133&pagina=1&select_action=Submit&co_midia=2&co_ (Acesso: 21/05/2024).

experiência de geração e a sua produção. São profissionais que circulam espacialmente, institucionalmente e ideologicamente. São intelectuais criados pelos cursos superiores tradicionais: o Direito, a Medicina e a Engenharia (Escola Politécnica), mas não só por eles. Os seminários, as livrarias, as editoras, os bares e os quartos de pensão foram também *locus* de reunião e formação desses intelectuais (Nunes, 1998, s/p).

Como objetivo fundante dos intelectuais que se engajaram no Movimento de Escola Nova no Brasil, estava o compromisso de secularizar a cultura. Nunes (1998, s/p) afirma: “um ponto importante dessa secularização para a qual trabalharam incansavelmente foi operar a passagem da escola enquanto extensão do campo familiar, privado e religioso para o espaço público da cidade”, pois no início do século XX o campo educacional estava sob a égide da Igreja e orientava as relações escolares por meio de conteúdos expressos em “cartilhas, nos livros de leitura, nos programas escolares, na forma como os alunos tratavam os mestres. A Igreja definia-se como anti-moderna, mas apresentava certa flexibilidade para absorver certas definições competidoras da realidade e subordiná-las à fé” (Nunes, 1998, s/p).

Para secularizar uma cultura mergulhada na religião era urgente caracterizar “outro tipo de educador e de escola, moldando-o com a expectativa de um futuro, de um sonho que exigia árduo esforço ideologizador no sentido de valorizar a ciência, a indústria e a democracia” (Nunes, 1998, s/p); esta tarefa, de certo modo, foi delegada aos então Institutos de Educação criados no contexto da primeira metade do século XX, nos quais foram incorporados “espaços da prática científica mais moderna, como os laboratórios” (Nunes, 1998, s/p), juntamente com as reformas de educação pública, nas décadas de 1920 e 1930. Algumas dessas reformas levadas a efeito por Lourenço Filho no Ceará em 1923; por Anísio Teixeira na Bahia em 1925; por Francisco Campos em Minas Gerais em 1927; por Fernando de Azevedo em 1928 e por Carneiro Leão em Pernambuco em 1928 demonstram, mesmo com suas nuances, a influência do movimento reformador e dos princípios escolanovistas, iniciados na Europa e Estados Unidos, e suas implicações em terras brasileiras (Alves, 2010).

Os Institutos de Educação foram criados como “locus da formação do educador profissional, tiveram como alvo via reorganização escolar a mudança do *habitus* pedagógico e, por extensão, da mentalidade coletiva” (Nunes, 1998, s/p). Nessas instituições, a função dos laboratórios era normatizar e enquadrar os “costumes urbanos no trato do corpo, no uso do espaço e do tempo e na convivência social” (Nunes, 1998, s/p) em substituição à imposição da

Igreja. As reformas de educação pública levadas a efeito nas décadas de 1920-30, foram essenciais, pois

Passaram a definir competências específicas, instâncias, hierarquias, prioridades e uma linguagem comum. Isso se fez através do saber jurídico que criou, dentro dos Departamentos de Educação instrumentos jurídicos valiosos já que garantiram: a delimitação das exigências de ingresso na profissão, as condições de trabalho, a regulamentação da carreira, os incentivos, as penalidades, os espaços de atuação e o seu valor social (Nunes, 1998, s/p).

O saber jurídico foi o fundamento que sustentou e erigiu com forte sedimento o educador profissional: “ele o definiu, traçou-lhe o perfil. Contribuiu para a construção de uma identidade, hoje em crise” (Nunes, 1998, s/p). Para a mesma pesquisadora as definições do campo educacional para forjar uma escola nova estiveram sob os auspícios do Direito e da Medicina; do primeiro foram definidos os instrumentos para configurar o campo e, do segundo, “os procedimentos científicos da observação e da experimentação” produzindo valores seculares integradores “da experiência e do conhecimento pedagógico de seus agentes”. Assim,

O afastamento de uma interpretação sacralizada da vida social, no âmbito da escola, foi peculiar: manteve o apelo soteriológico ou salvacionista do saber religioso, articulando-o às racionalizações trazidas pelas ciências humanas e pelas técnicas de controle social em desenvolvimento nas primeiras décadas do século XX (Nunes, 1998, s/p).

Alves (2010) em suas pesquisas assegura que os trinta pontos que caracterizaram o Movimento da Escola Nova proposto por Adolphe Ferrière podem ser sintetizados em cinco eixos: a escola como laboratório de prática pedagógica, o sistema de coeducação dos sexos, portanto uma escola inclusiva, o desenvolvimento do pensamento crítico pelo método científico e a autonomia do educando. Tais preceitos podem ser localizados também no Manifesto, como organizador e sistematizador da Educação Nova no Brasil, onde intelectuais, de diferentes vertentes e inclinações ideológicas, como Sampaio Dória, Manoel B. Lourenço Filho, Antonio Carneiro Leão, Anísio Teixeira, Francisco Campos, Mário Casassanta, Fernando de Azevedo, dentre outros, se identificaram com o movimento da “Escola Nova” ou “Movimento Escolanovista”. De acordo com Freitas (2011, p. 199) olhar para esse movimento renovador consiste reconhecer duas frentes de batalha ideológica

- 1) a apropriação que se dava num campo de luta centrado na renovação das questões metodológicas e pedagógicas com a qual se defendia uma escola nova para que a república pudesse ‘civilizar’ seus filhos em novas instituições;
- 2) a apropriação que se dava num campo de luta centrado na disputa sob qual república deveria ser consolidada, o que exigia da escola uma adaptação para atender as demandas da construção dos modelos que cada um defendia.

Assim, renovar aspectos metodológicos e pedagógicos eram fundamentais para que a escola contribuísse para a consolidação da República e para o trânsito de um país arcaico a um moderno.

2.2.1 Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: ideário de renovação da educação brasileira

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, quando é dirigido ao povo e ao governo para propor um projeto de reconstrução educacional no Brasil, inicia colocando da educação como questão incontestável a ser resolvida como problema de irradiação nacional.

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 2010, p. 33).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi um importante marco de renovação da educação brasileira. O documento foi resultado da contribuição de importantes intelectuais, sistematizada na forma escrita por Fernando de Azevedo. O movimento tinha em vista promover reformas educacionais que refletissem as mudanças sociais e políticas da época. Os “pioneiros” defendiam uma educação que contemplasse a integralidade do indivíduo, a escola como agente de transformação social e um modelo de educação que fomentava o pensamento crítico. Observemos as palavras de Azevedo et al. (2010. p. 37)

Mas, como essa companhia, de que tivemos a iniciativa e assumimos a responsabilidade, e com a qual se incutira, por todas as formas, no magistério, o espírito novo, o gosto da crítica e do debate e a consciência da necessidade de um aperfeiçoamento constante, ainda não se poderia considerar inteiramente aberto o caminho às grandes reformas educacionais. É certo que, com a efervescência intelectual que produziu o professorado, se abriu, de uma vez, a escola a esses ares,

cujo oxigênio se forma e a nova geração de educadores e se vivificou o espírito nesse fecundo movimento renovador no campo da educação pública, nos últimos anos.

O Movimento da Escola Nova surgiu numa espécie de contraposição à pedagogia tradicional. Nascimento (2022), declara que a concepção de aprendizagem ativa não é nova no país. Todavia, o autor reconhece que é a partir do Movimento da Escola Nova, especialmente tomando como referência a publicação do Manifesto que se evidencia o conceito de aprendizagem ativa. Neste documento há uma clara reação ao ensino tradicional, uma proposição de ensino como processo e o papel relevante do aluno na construção do conhecimento.

Os teóricos da educação nova buscaram construir um discurso dicotômico entre a escola tradicional e a escola renovada e “moderna”. Para que seu projeto de sociedade, através da escola, obtivesse êxito quanto a suas finalidades, era fundamental, para eles, fomentar nestes discursos a crítica a herança religiosa, e a organização do ensino, denominada por eles de ensino tradicional. Para Saviani (2008) a escola tradicional estava, e ainda está, baseada na centralidade do professor, na transmissão de conteúdos e na assimilação destes pelos alunos. Na escola, denominada tradicional, a estrutura organizada em classes, cada uma com um professor, possuía sua didática orientada em transmitir as lições, enquanto o aluno assimilava atentamente e posteriormente realizava exercícios de revisão e fixação do conteúdo transmitido. Para o autor, a Pedagogia Nova, ou Pedagogia Escolanovista concretiza uma inversão, deslocando

O eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender.

Na concepção da tendência liberal renovada progressista, assim definida por Libâneo (1985, p. 11) “a finalidade da escola é adequar as necessidades individuais ao meio social e, para isso, ela deve se organizar de forma a retratar, o quanto possível, a vida”. Nesse sentido há uma valorização das experiências como processo de aprendizagem, um tipo de experiência

que de alguma forma satisfaça tanto o indivíduo como as exigências sociais. Os conteúdos precisam ser organizados o mais próximo possível da realidade social dos alunos, partindo de uma concepção de aprendizagem fundamentada em situações problematizadoras. Ainda de acordo com o autor, surge aí a ideia de “aprender fazendo”, a valorização das experiências, da pesquisa e da descoberta. Os passos metodológicos são

- a) colocar o aluno numa situação de experiência que tenha um interesse por si mesma;
- b) o problema deve ser desafiante, como estímulo à reflexão;
- c) o aluno deve dispor de informações e instruções que lhe permitam pesquisar a descoberta de soluções;
- d) soluções provisórias devem ser incentivada e ordenadas, com a ajuda discreta do professor;
- e) deve-se garantir a oportunidade de colocar as soluções à prova, a fim de determinar sua utilidade para a vida,

A relação entre o professor e o aluno deixa de ser hierárquica, de mera transmissão, e passa a ser horizontalizada e na qual o papel do professor passa a ser de mediador do desenvolvimento do educando, auxiliando em momentos pontuais. A disciplina não é mais uma imposição do professor, mas parte da premissa da responsabilidade do aluno na tomada de consciência e das regras da convivência em sociedade. O bom aluno é aquele que participa colaborativamente, que respeita as regras de convívio social.

Dewey (1959 - 1952), foi uma das principais inspirações para pensar a educação nova no Brasil, especialmente a partir da apropriação de Anísio Teixeira de seus pressupostos; Dewey propôs um “novo paradigma” educacional, com a introdução de novas técnicas pedagógicas que visavam gerar mudanças no modelo tradicional de educação. Essa nova filosofia, que ficou conhecida como Escola Nova ou Escola Progressista, partia da valorização das qualidades individuais dos indivíduos e objetivava humanizá-lo e transformá-lo socialmente (Lovato et al. 2018). O processo de educação que a Escola Nova defendia na concepção de Dewey difere-se dos conceitos tradicionais, que se fundamentam como resultado de forças internas e latentes, ou no sentido de formação como influências externas ao indivíduo, sejam físicas, naturais ou mesmo históricas. Para Dewey, a perspectiva tradicional divide o fim do processo e dissocia a educação e a vida, autorizando a “suposição de que se ministra educação ou instrução por processos puramente passivos de ensino” (Teixeira, 1978, p. 18).

Há uma clara preocupação do pensamento reformador quanto ao caráter de transmissibilidade da ação pedagógica e a passividade do aluno. Em uma sociedade que estava passando por diversas transformações sociais e econômicas, não seria mais adequada uma educação que apenas inculcasse valores numa relação hierárquica; à essa educação caberia reconhecer o indivíduo em suas experiências na realidade e qualificá-lo para as dinâmicas da economia. Tendo em vista que a vida é um “tecido de experiências”, sendo impossível viver sem estar constantemente realizando e sofrendo experiências, é que “a vida é toda ela uma longa aprendizagem. Vida, experiência, aprendizagem - não se podem separar. Simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos” (Teixeira, 1978, p. 16).

Nessa perspectiva, a escola e a prática pedagógica deveriam estar o mais próximas possível da realidade para o ato educativo fazer sentido para o indivíduo. Para Dewey (1978), o ensino tradicional não oferece as seguintes condições: só se aprende o que se pratica; mas não basta praticar, se não houver interesse; aprende-se por associação e nunca se aprende uma única coisa; e por último, toda aprendizagem deve ser integrada à vida, e sendo resultado de experiência real de vida, onde a proposta do ato educativo tenha a mesma função que tem na vida.

Lovato (2018), afirma que Dewey apresentou possibilidades para a educação, nas quais novas técnicas pedagógicas iriam reverberar em toda a estrutura de ensino vigente. Exposta como uma nova filosofia educacional, a Escola Nova ou Progressista, propunha um outro paradigma que fundamentava a prática pedagógica na valorização do aluno, de suas qualidades individuais, assim como, em oferecer-lhe condições para sua humanização enquanto ser social. À vista disso, o filósofo criticava o paradigma da obediência, cuja prática pedagógica baseava-se na memorização de conteúdos, o que, para ele, era considerado um obstáculo para concretizar a verdadeira educação.

Schueler e Magaldi (2009) salientam outro elemento importante para entender o movimento da Escola Nova que está presente em algumas características projetadas nas reformas educacionais promovidas nas primeiras décadas do século XX. As autoras salientam a valorizavam o processo de ensino-aprendizagem, a centralidade do aluno, a experimentação e o enfrentamento de desafios. Farias et al. (2015) considera que a educação sofre a influência de vários pensadores, inclusive, de outros campos de conhecimento, como a psicologia e

sociologia, mas que se debruçaram em torno do fenômeno da aprendizagem, destacando, por exemplo, a aprendizagem por condicionamento de Montessori, a aprendizagem por Freinet; as teorias de Piaget e Vygotsky, a crítica a educação bancária, presente em Paulo Freire, assim como o construtivismo¹⁶ de Michael Foucault.

2.2.2 “Introdução ao Estudo da Escola Nova” de Lourenço Filho: a psicologia e a educação como base científica para a organização escolar brasileira

Sganderla e Carvalho (2008, p. 173) ao abordarem a contribuição de Lourenço Filho como um pioneiro que relacionou a psicologia e a educação no Brasil afirmam:

Lourenço Filho foi um dos mais eminentes educadores brasileiros do início do século XX, participou efetivamente da constituição do campo educacional, bem como do movimento de instituição da Psicologia como campo científico no país. Atuou nas diversas instâncias do campo educacional, em especial nas que se dedicavam à produção e à propagação dos conhecimentos da ciência psicológica aplicada à educação. Era constante sua preocupação em minimizar os problemas pedagógicos e consolidar a formação de professores, discutindo assuntos em sintonia com o que acontecia mundialmente na época em que viveu.

No cenário público da primeira década do século XX, Lourenço Filho foi intelectual

que, durante muitas décadas, no transcorrer de vários governos, assumiu posições de destaque administrativo e docente, sendo que sua participação no campo educacional deu-se em diversos setores: nas reformas que realizou na educação nos estados do Ceará (1922) e São Paulo (1930); na docência em cursos de formação de professores que foram referência no Brasil, como os da Escola Normal de São Paulo e de Piracicaba; na publicação de diversos livros, inclusive infantis, além de ser prefaciador e tradutor de obras amplamente utilizadas na formação de professores. Também assumiu diferentes posições administrativas como as de Diretor Geral de Instrução Pública do Ceará e de São Paulo; do Instituto de Educação do Distrito Federal (1932); dos Arquivos do Instituto de Educação, também do Distrito Federal (1933); presidente da Associação Brasileira de Educação-Nacional (1934); diretor e organizador do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938) (Sganderla; Carvalho (2008, p. 173).

¹⁶ Castañon (2015, p. 209) afirma que o “Construtivismo é um termo adotado por diversas abordagens filosóficas contemporâneas. Surgiu com a obra de Piaget, e desde então vem sendo apropriado por abordagens das mais diversas orientações ontológicas e epistemológicas” e que alguns exemplos de tal perspectiva são “o construtivismo piagetiano, o socioconstrutivismo, o construtivismo lógico, o construtivismo radical e o construtivismo social”. O autor argumenta também que a fonte de conhecimento é o ponto de convergência entre todas as vertentes e que “a rejeição ao objetivismo de matiz empirista e a adoção do sentido kantiano da metáfora da construção” é eixo unificador. Esclarece igualmente que o construtivismo pode ser compreendido “como a tese epistemológica que defende o papel ativo do sujeito na criação e modificação de suas representações do objeto do conhecimento”.

No entanto, a fim de se conhecer mais sobre o movimento da Escola Nova, em seu sentido histórico e suas bases técnicas e epistemológicas recorreremos a uma importante obra: “Introdução ao Estudo da Escola Nova, de Lourenço Filho (1959), partindo da premissa de conhecer o movimento pelo olhar de um de seus principais expoentes. A obra, escrita em 1930 e revisada na versão de 1959, nesta pesquisa utilizada, abarca as práticas pedagógicas da Escola Nova e suas influências na educação brasileira e em sua primeira edição está assim organizada:

Prefácio; Lição I – “Que se deve entender por escola nova?”; Lição II – “Os sistemas da educação renovada” i) Systemas de experimentação e ensaio; III – “Os sistemas da educação renovada” ii) Systemas de aplicação científica; IV – “Os sistemas da educação renovada” ii) Systemas de aplicação científica (cont.); Lição V – “Questões geraes de aplicação”; “Bibliographia” (Monarcha, 2000, p. 171).

Monarcha (2000, p. 172) afirma que Lourenço Filho na página 77 da primeira edição do livro, definiu Escola Nova nos seguintes termos: “Por escola nova se deve entender, hoje, um conjunto de doutrinas princípios tendentes a revêr, de um lado, os fundamentos da finalidade da educação, e de outro, as bases de aplicação sciencia á technica educativa”.

“Introdução ao Estudo da Escola Nova”, de acordo com Monarcha (2000, p. 172-173)

é tributária de vários fatores que se completam: originalidade na abordagem do tema, destacando-se a sua pertinência científica, relevância social e condensação metódica de um conjunto significativo de questões teóricas e procedimentos práticos de organização. Apoiando a sua argumentação nas ciências então consideradas modernas – biologia, psicologia e sociologia –, produziu uma reflexão singular, contribuindo decisivamente para a afirmação de um padrão de estudos especializados sobre educação, articuladamente às questões sociais contemporâneas, esclarecendo os nexos intrincados presentes na correspondência entre educação e vida social, mediante utilização de uma chave explicativa: o tema da ‘escola nova’.

Monarcha (2000, p. 175) ainda mostra que em um misto de “autoridade intelectual e capacidade didática” Lourenço Filho e sua obra “Introdução ao Estudo da Escola Nova”, passaram a instigar

a produção bibliográfica envolvida com a inovação pedagógica, tornando-se referência necessária nos debates educacionais: espécie de bússola de um movimento de ideias em ascensão, posteriormente denominado ‘movimento da Escola Nova’, protagonizado por intelectuais pertencentes a uma mesma geração que partilhavam entre si um conjunto de temas e teses educacionais concernentes à realidade vivida.

Para Lourenço Filho (1959) o binômio Escola Nova ou pedagogia contemporânea refere-se a um movimento amplo e diverso, oriundo de aspirações cujos objetivos buscavam dar um novo sentido e tratamento aos problemas da educação. Para esse fim, defendia a necessidade de rever as funções da escola diante de novas necessidades e exigências da sociedade. Como bem reconheceu Lourenço Filho (1959, p. 19)

[...] os primeiros renovadores percebiam a necessidade de melhor coordenar o trabalho da escola com o de todas as demais instituições. O que os novos estudos têm produzido é a reafirmação documentada desse ponto de vista, para os fins de integração das funções da escola, admitindo-se que será preciso rever-lhes a organização tradicional, decorrente de outras condições da vida do homem.

Lourenço Filho (1959) buscou resgatar as raízes históricas e técnicas do movimento renovador, partindo do discurso de que as primeiras instituições escolares eram geralmente atadas a instituições religiosas, que atendiam quase exclusivamente as elites ricas e abastadas. Diante dos efeitos e consequências da revolução industrial e das mudanças políticas e sociais que ocorreram em muitos países no final do século XIX e início do XX, produziu-se uma nova clientela, originária das classes populares, que pressionam a demanda por acesso à educação pública e estatal.

Nessa conjuntura, dois aspectos indissociáveis acontecem: primeiro de caráter social, ou seja, o da constatação de que o conhecimento transmitido pela instituição escolar “representa um bem” comum e coletivo, sendo assim, pertence a todos. Portanto, cria-se a necessidade de ampliação dos sistemas escolares para atender a esta “nova clientela”, originária das camadas mais pobres da população, pressionando o desenvolvimento dos sistemas públicos em muitos países, inclusive o Brasil. Neste sentido, Monarcha (2000, p. 170) mostra que “o desenvolvimento das cidades” é considerado por Lourenço Filho como “índice objetivo de uma civilização superior, portanto, está diretamente relacionado com o desenvolvimento cultural, sendo mesmo um de seus fatores determinantes”.

O segundo aspecto, de viés psicossocial, consistiu no interesse científico crescente pela compreensão da infância, trazido pelo desenvolvimento da biologia e da psicologia. Reconhecia-se, socialmente, que a “criança tinha importância nos costumes e nas leis, não, porém, no domínio do saber, mediante pesquisa das condições reais de seu crescimento e adaptação social” (Lourenço Filho, 1959, p. 21). Essa nova conjuntura, e os desafios de

atender as exigências por educação trouxe a compreensão de que “não bastaria refazer a didática, mas rever-lhes os fundamentos gerais” (Lourenço Filho, 1959, p. 19). Diante disso

A formação escolar tornou-se necessária não só a pequenos grupos de crianças e jovens, mas à maior parte. Não obstante, os programas, a organização, e os procedimentos didáticos permaneciam os mesmos, pelo que uma inadequação geral começou a ser observada. Os objetivos do trabalho escolar, e não apenas suas técnicas teriam de ser mudados (Lourenço Filho, 1959, p. 19).

Para isso, contextualiza este “pioneiro da educação”, que a ampliação dos sistemas escolares em todo o mundo foram ditadas pelas demandas econômicas e pelas inovações da sociedade industrial. Países como a Inglaterra, França, Suíça, Hungria e Polônia, tornaram-se grandes centros de irradiação de princípios renovadores. Nesses países, de forma pioneira, se discutia, cientificamente, a aprendizagem e os processos de avaliação de capacidades individuais ancoradas no desenvolvimento de conhecimentos da biologia e da psicologia. Para esta última, Sampaio Doria foi o grande inspirador de Lourenço Filho, orientando sua percepção da ciência psicológica que alicerçou toda sua produção. Para ele, “a medida psicológica devia ser efetuada rapidamente e em condições simples, por meio de testes que permitissem a verificação do valor individual, para posterior classificação dos escolares” (Sganderla; Carvalho, 2008, p. 178). Para tanto, reformou laboratórios escolares, “libertando a psicologia experimental dos moldes restritos da psicofísica, que exigia uma aparelhagem complexa para medir a capacidade do sujeito” (Sganderla; Carvalho, 2008, p. 178). Ao reativar o Laboratório de Psicologia Experimental, Lourenço Filho enfatizava os “testes coletivos e não mais à utilização de aparelhagem complexa para o conhecimento das características dos alunos. Os testes, agora mais práticos e econômicos, instrumentavam professores à testagem psicológica de seus alunos, facultando-lhes a prática da psicometria” (Sganderla; Carvalho, 2008, p. 180). Como “professor de Pedagogia e Psicologia na Escola Normal de Piracicaba em 1920, onde iniciou sua carreira” acessou “livros de psicologia educacional procedentes dos Estados Unidos” e iniciou várias pesquisas empregando “testes, cujos primeiros resultados pública, em 1921” (Sganderla; Carvalho, 2008, p. 179).

Mesmo com a circulação de ideias renovadoras na educação, algumas apresentadas em eventos internacionais, a exemplo da V Conferência Mundial da Escola Nova, em 1929, na Dinamarca, que preconizava uma escola centrada na criança e na comunidade, de acordo com

Lourenço Filho, tais ideias não afetaram de forma imediata “no espírito e na forma do trabalho escolar”, pois a ênfase didática continuava na memorização de lições sem uma verdadeira compreensão dos conteúdos (Lourenço Filho, 1959).

De acordo com Lourenço Filho (1959, p. 21) com o desenvolvimento dos sistemas de ensino, logo se constatou que “os procedimentos didáticos, que logravam êxito com certo número de crianças, de igual modo não serviam a outras”. Havia a necessidade de se deslocar o eixo do ato de ensinar para o ato de aprender, assim como o crescente interesse de educadores pela compreensão do fenômeno da aprendizagem. Nesse sentido, o desenvolvimento da psicologia experimental pavimentou o desenvolvimento de uma pedagogia experimental.

Do interesse em regular as atividades dos mestres, ou do ato unilateral de ensinar, impondo noções feitas, passou-se a procurar entender os discípulos no ato de aprender, em circunstâncias a isso favoráveis ou desfavoráveis segundo suas condições de desenvolvimento (Lourenço Filho, 1959, p. 21).

De acordo com Lourenço Filho (1959, p. 23), pelo menos três contextos históricos influenciaram o pensamento do movimento da Escola Nova. São eles: a industrialização, as guerras mundiais e a guerra-fria

Na origem e evolução do movimento da escola nova há, sem dúvida, alguma coisa correspondente a esse sentimento, determinado pela complexidade social decorrente da industrialização, e pelas formas de opressão resultantes dos dois conflitos armados desse século, e, enfim, da guerra-fria, em que temos vivido e ainda agora vivemos.

A Primeira Guerra Mundial (1914-1918) foi uma perversa onda destruidora que afetou social e politicamente o mundo, e de forma muito significativa a sociedade europeia. O grande conflito consumiu milhares de vidas e bens e produziu um enorme desequilíbrio social, econômico e político no continente. É nesse contexto que “pensadores sociais, filósofos, políticos e administradores, não só os educadores, infundiram uma nova fé na escola” (Lourenço Filho, 1959, p. 24) catalisada pelo entusiasmo que a educação provocava na reconstrução de um mundo que havia se perdido.

Muitos educadores renovados defendiam um modelo de educação divorciado de questões políticas nacionais, com base na “autonomia do processo educativo em relação aos moldes políticos de cada nação e no “desenvolvimento natural da criança” (Lourenço Filho,

1959, p. 28), sem interferências políticas, porém, pautadas em bases democráticas. Este “pioneiro da educação” toma os exemplos de caráter experimental, na Rússia após 1917 e a República de Weimar, na Alemanha, nas quais a perspectiva defendida era criar um ambiente para “a criança [...] crescer sem interferência das ideias dos pais, da igreja, de qualquer organização política, local ou nacional”, num sentido de “depurar” a educação de qualquer viés político ideológico”. Passou-se a considerar que a educação para a paz não poderia “advir de um livre desenvolvimento da criança por si só, ou de uma concepção autônoma da ação educativa em relação aos sistemas políticos” como se pensava (Lourenço Filho, 1959, p. 30).

Para ele as bases do movimento da Escola Nova fundamentam-se em duas tendências históricas: a primeira, caracterizar-se pela “revisão dos meios de educar”, cuja pretensão era substituir aquelas de base afetiva alicerçadas em experiências pessoais, por bases técnicas, sustentadas pelo “espírito crítico” (Lourenço Filho, 1959, p. 31); ou aquilo que denominou de “práticas conscientes e refletidas, suscetíveis de organização e transmissão” (Lourenço Filho, 1959, p. 35). Já a segunda tendência, objetiva compreender a finalidade da instituição escolar, ou dos “fins da escola”.

No cerne do pensamento renovador não se separa “Fins e meios”, pois “são conceitos correlativos, baseados em relações funcionais a serem pesquisadas e conhecidas”. Nesse sentido, “a educação como atividade intencional é assim um conjunto de ações exercidas sobre um ser, visando auxiliá-lo a atingir os fins a que esteja destinado” (Lourenço Filho, 1959, p. 37). Desta maneira,

Não se educa a alguém senão na medida em que se conheça esse alguém; e não será eficiente o trabalho do mestre se ele não tiver uma visão clara dos recursos do educando, a fim de que, em cada caso, possa proporcionar as situações mais desejáveis, ou indicadas para a consecução dos propósitos que possa ter em vista (Lourenço Filho, 1959, p. 37).

Esse intelectual reconhece em ideias de pensadores como Basedow (1724-1790) Pestalozzi (1746-1827) e Froebel (1782-1852) o princípio dos princípios defendidos pelo movimento renovador, justamente por serem os precursores em se oporem ao didatismo tradicional. Para estes, a infância, tão desconsiderada em períodos históricos anteriores, a exemplo da representação da criança na Idade Média, vista como um adulto em tamanho

menor, começa mais recentemente a despertar interesse epistemológico e a se tornar objeto de estudo. Rousseau (1712-1788), filósofo do Iluminismo considerava a infância como uma fase própria e com suas especialidades; entretanto, é a partir de Pestalozzi e Froebel que se suscita a discussão pela defesa da educação na infância em jardins de infância.

A pedagogia experimental, no interior do movimento renovador, foi definida como “o conhecimento ou a investigação das circunstâncias favoráveis ao desenvolvimento da criança e dos meios de educar em vista de um fim determinado” (Lourenço Filho, 1959, p. 39). Lourenço Filho (1959, p. 146), considerou que Pestalozzi compreendia que “a educação se devesse fazer por desenvolvimento natural, segundo os conhecimentos da psicologia”; “era preciso psicologizar a educação”. Todavia, uma das contribuições mais significativas do movimento renovador concentra-se na compreensão da ideia de interesse que passou a significar um “sintoma de uma necessidade de crescimento ou da ação, e da de sua integração na experiência individual” (Lourenço Filho, 1959, p. 150). A noção de Interesse para Lourenço Filho (1959, p. 151) estava relacionada à noção de escola ativa ou ensino ativo. Afirma o autor: “nela apoiou-se a concepção da aprendizagem por ação do próprio discípulo, em termos de uma evolução personalíssima. Em consequência, a de um ensino que respeite as condições dessa evolução - ensino ativo, escola ativa. Por conseguinte, no ensino ativo caracterizava-se por oposição ao ensino tradicional, no qual

o trabalho do aluno se caracterizava por uma atitude de receptividade ou absoluta passividade; um professor que falava e discípulos que deveriam ouvir em silêncio, imóveis, de braços cruzados. Em classes adiantadas, alunos que tomassem notas a ou que seguissem pelos compêndios a explicação do mestre; depois, a conferência do que com isso fosse fixado, em definições, regras, classificações, números e datas. O ideal seria a reprodução automática sem qualquer variação, ou sem que permitisse a expressão de possíveis diferenças individuais. Dar a lição, tomar a lição em que se resumia a didática tradicional (Lourenço Filho, 1959, p. 151).

Já na Escola Ativa assevera-se, em termos de concepção, uma perspectiva individual e processual, de acordo com condições “personalíssimas de cada discípulo. Os alunos são levados a aprender observando, pesquisando, perguntando, trabalhando, construindo, pensando e resolvendo situações problemáticas” (Lourenço Filho, 1959, p. 151). Nesse sentido o papel do professor na escola ativa passou a ter uma implicação diferenciada em relação ao ensino tradicional, pois

o ensino ativo transfere do centro da cena o mestre, para nele colocar o educando, visto que é ele que importa em sua formação e ajustamento, ou na expansão e desenvolvimento de sua personalidade. O modelo ideal da nova pedagogia começa por integrar essas partes tidas como irreconciliáveis. Sensibilidade, ação e pensamento devem fundir-se. A aprendizagem surge de um processo ativo, resulta de impulsões naturais, carregada de teor emotivo (Lourenço Filho, 1959, 152-152).

A preparação técnica do professor, no âmbito de sua prática pedagógica e a utilização de recursos “meios” para se alcançar os “fins” pretendidos na ação educativa, era um objetivo a se alcançar, pois de acordo com o autor

Se o mestre não possuir uma preparação técnica satisfatória, deverá buscá-la, para conhecer a variedade dos recursos de que possa utilmente lançar mão: explicações, centro de interesse, projetos, leitura explicada, estudo dirigido e associação de atividades extraclasse, emprego de recursos audiovisuais, ou o que mais seja (Lourenço Filho, 1959, p. 220).

Lourenço Filho (1959) aborda algumas experiências iniciais na perspectiva da Escola Nova: na Inglaterra, com Sanderson¹⁷, crítico das *public-schools*, escolas casernas caracterizadas pelo intelectualismo, individualismo e a concorrência entre os alunos. Um modelo de educação essencialmente voltado para a competição. Para Sanderson a escola deveria ser uma reprodução da “sociedade em miniatura” e que o “regime de competição” deveria ser substituído por um modelo de colaboração. Foi com Sanderson, que surgiu, pela primeira vez, a expressão escola nova. Reddie¹⁸, se inspirou em Sanderson, para propor um modelo de escola inserida no meio social, “um pequenino mundo real”. Este educador, defendia as chamadas escolas rurais, caracterizadas em sua organização, por uma pedagogia prática, internato, coeducação dos sexos, trabalhos manuais. No aspecto intelectual, essas

¹⁷ Frederick William Sanderson (1857-1923) foi um mestre-escola inglês que reorganizou a Escola de Oundle e teve influência importante no currículo e nos métodos do ensino secundário. Aos 35 anos assumiu a direção do colégio de Oundle e esteve à sua frente por 30 anos. Santos (2003, p. 100) afirma que “Sanderson via dois grandes defeitos nas escolas tradicionais, o de tudo estar organizado a volta da posse e da rivalidade entre os alunos, ou seja, pela maneira egoísta de cada um aprender para si, numa forma competitiva, tendo em vista a possibilidade de escolha de um futuro profissional melhor que o seu parceiro. Quer dizer, a criança ia à escola, sobretudo, para ganhar quando for homem, com poucas atenções no dividir ou no cooperar”.

¹⁸ Gomes, Brettas e Ferreira (2022, p. 326) mostram que primeira instituição europeia que reuniu os princípios educacionais de uma escola ativa foi “fundada por Cecil Reddie (1858-1932), na cidade inglesa de Abbotsholme”. Os pesquisadores argumentam que mesmo com “seu caráter inovador – conjugava uma perspectiva menos nocionista, incorporando o interesse da criança e a vida em sociedade como pontos de partida, além da prática esportiva e trabalho manual, funcionando em tempo integral – não foi bem recebida na Inglaterra, mas inspirou outras iniciativas no continente”. Cecil Reddie foi um educador inglês, um exemplo emblemático do movimento da “Escola Nova” na Europa.

escolas novas procuravam basear-se no método científico, no ensino pelas experiências, respeitando a atividade da criança, seus interesses, e o trabalho coletivo.

Nos Estados Unidos as primeiras experiências na perspectiva da escola nova, foi na escola primária experimental da Universidade de Chicago, onde Dewey traçou uma nova teoria da experiência, baseado na psicologia funcional, nos fundamentos e diretrizes que se opusessem ao ensino tradicional e que melhor explicasse as pulsões internas da ação e dos interesses. Dois conceitos foram forjados, especialmente na perspectiva do ensino por projeto; o interesse, que por definição, é o aspecto interno da experiência e o esforço, como o aspecto externo e observável.

Com base no instrumentalismo de Dewey, e do ensino por projetos, afirmava-se que o pensamento só pode surgir a partir de uma situação problema, da valorização da experiência anterior do indivíduo e do princípio da prova final, no qual o pensamento é comprovado ou não. Por fim, há necessidade de se operacionalizar essas experiências no âmbito da coletividade, pois “não basta, pois, uma atitude experimental sobre as coisas e a interação das coisas. Será preciso aprender a agir em comunidade, a nos sentirmos cada qual membros de um grupo, ou de muitos grupos, com eles cooperando” como afirma Lourenço Filho (1959, p. 203).

No Brasil, Lourenço Filho (1959, p. 177) cita dois exemplos de Escola Nova: a Escola Regional de Meriti, criada por Armanda Álvaro Alberto¹⁹, onde ocorreu, de acordo com ele, “a mais completa experiência de educação renovada pela intenção socializadora, os procedimentos didáticos e a compreensão de cooperação da família na obra da escola”. Na Conferência Nacional de Educação, em 1927, realizada em Curitiba, Armanda Álvaro Alberto, anunciou que nessa instituição acontecia a “plena expansão da individualidade, e no trabalho, que leva a criança a observar, a experimentar, a descobrir por si - são os únicos dignos de serem adotados hoje em dia”.

¹⁹ Para apropriação do trânsito de Armanda Álvaro Alberto na cena pública dos anos 1930, ler: Mignot, Ana Chrystina Venancio. **Baú de memórias, bastidores de histórias: o legado pioneiro de Armanda Alvaro Alberto**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

A outra experiência foi o Instituto Cruzeiro, organizado pelo professor Álvaro Neiva. A organização dessa escola nova obedecia à lógica das associações, grêmios, cooperativas, fábricas e oficinas. Nessa instituição de ensino

Alunos e mestres eram ali chamados indistintamente de alunos, ou designados pelos títulos da instituição em que, no momento, estivessem atuando. As salas de aulas era as sedes das diferentes associações, clubes ou grêmios. Uma associação geral reunia os alunos de todo o estabelecimento, para fins de cultura cívica e, mesmo, participação na administração geral. A atividade dos estudantes era excelente, pelo interesse demonstrado no trabalho de que participavam com vivo espírito de solidariedade ao seu próprio grupo (Lourenço Filho, 1959, p. 178).

As bases técnicas da Escola Nova encontram-se no desenvolvimento de ciências como a biologia, a psicologia e os estudos sociais e em bases filosóficas.

Na biologia deram-se [...] os primeiros seguros passos para o conhecimento objetivo da criança, e por ela começou a implantar-se na ação educativa uma atitude técnica. A isso, não se deveria limitar, porém. Comunica-lhe a compreensão de que interviria num processo, isto é, num conjunto de fatos a ser estudado por uma direção comum. Um processo estende-se no tempo, como sentido dinâmico, dado que cada uma de suas fases prepara as seguintes, e assim sucessivamente (Lourenço Filho, 1959, p. 56).

Já no campo da psicologia, o movimento da Escola Nova buscou compreender e se apropriar de concepções teóricas referente a hábitos, aptidões, personalidade, interesse, idade mental, e as fases de desenvolvimento da criança etc. A fim de justificar isso, Lourenço Filho (1959) afirma que a intenção de educar pressupunha a possibilidade de modificação do comportamento do educando, e a ideia correlata de que nele existe uma plasticidade, cujas condições deveriam ser conhecidas para que os procedimentos didáticos pudessem se ancorar. Da ideia de que era preciso conhecer objetivamente a criança é que surge a Psicologia da Educação. Afirma Lourenço Filho (1959, p. 60) sobre os reformadores que eles “sempre apelaram para princípios psicológicos que a essas doutrinas puderam justificar ou explicar [...] concorreram para firmar a ideia da experimentação no ensino, assegurando um desenvolvimento progressivo e coerente das teorias educacionais”.

A psicologia figura, nesse contexto, como ciência fundamental no pensamento da renovação da escola. No entanto, Lourenço Filho (1959, p. 65) reconhece também que a educação não deveria se assentar unicamente em bases da psicologia, pois essas bases em si mesmas, não poderiam resolver os problemas educacionais “embora se deva compreender que, sem os dados que ela fornece, nenhum problema de técnica educativa chega a ser

encaminhado ou, ao menos, a ser bem proposto”. Os conhecimentos da psicologia na educação influenciaram os professores em sua prática de ensino e na sua constante necessidade de adaptação. Na concepção tradicional de pensar os educandos, que é o da homogeneização, ou que todos os seres humanos são iguais em essência, o pensamento renovador ancora-se nas diferenças individuais. Assim, um dos equívocos da escola tradicional foi compreender a criança como ente abstrato, como um tipo idealizado em todos os seus aspectos. Lourenço Filho (19659, p. 73) compreendia que naquele contexto, primeiras décadas do século XX, o mestre sabia que estava “em face de educandos similares em grupo, mas todos diferentes entre si, e que, em consequência, terá de adaptar o ensino não só em relação às fases evolutivas, mas também às diferenças de cada aluno em particular”.

Outro campo reconhecido pelo “pioneiro” e que dizia respeito as bases técnicas do movimento da Escola Nova eram as contribuições das ciências sociais. Era importante reconhecer a relação entre o indivíduo em seu âmbito privado e as relações com o mundo público, no qual estava social e historicamente situado. Da mesma forma, era importante discernir que o comportamento humano se diferenciava do particular, pessoal e privado para o público. Alertava Lourenço Filho (1959, p. 117):

Observe-se o comportamento de uma determinada pessoa em seu lar, ou círculo familiar; observe-se depois como se comporta na rua, em reuniões públicas, nas atividades de seu ambiente profissional. As atitudes e reações não serão exatamente as mesmas, em cada caso.

Nesse sentido, Lourenço Filho (1959, p. 130) observa que há uma relação entre herança cultural e estrutura social, pois o “corpo de técnicas, ideias, sentimentos e aspirações, que cada geração transmite à geração seguinte”, acontecem por meio do ambiente social e suas estruturas vigentes, a exemplo da própria estrutura escolar. Não passa despercebido pelo intelectual o fato da instituição escolar estar organizada socialmente a fim de reproduzir interesses e o “predomínio de uma classe econômica ou de um grupo privilegiado”; por conta disso, ele reconhece que o debate em relação a difusão de novas ideias e técnicas enfrentava resistências. Portanto, tais resistências poderiam resultar, de acordo com ele, em um “ensino menos produtivo em face de novas exigências que as necessidades econômicas e políticas venham a produzir”. Lourenço Filho (1959, p. 131) argumentava ainda: “nenhum sistema de

ensino existe fora de uma de uma organização econômica, de uma estrutura política, de uma configuração religiosa, sempre tomadas essas expressões em seu amplo sentido”.

Em uma encruzilhada entre a “educação do passado” e a “educação do presente”, nesse paralelismo comparativo, Lourenço Filho (1954, p. 130) enfatiza o antagonismo entre o modelo da pedagogia tradicional e a pedagogia nova

Do ponto de vista social, a grande distinção que se pode fazer entre a educação do passado e a educação do presente é que aquela atuava no sentido de repetição de um tipo social uniforme, ou de poucos tipos. A educação atual, sem esquecer que há uma base de homogeneização, indispensável à coesão social e à própria normalidade psíquica dos indivíduos, busca desenvolver as capacidades individuais diferenciá-las e pô-las ao serviço do bem-estar da pessoa e da coletividade.

As afirmações do autor, reproduzem um discurso de “modernização”, de transição entre um mundo rural para uma sociedade que começa gradativamente a se industrializar. Nesse sentido era preciso rever a organização, os procedimentos e os objetivos da escola neste novo contexto burguês e capitalista. Em suas bases filosóficas, articula-se no influxo de várias correntes filosóficas em disputas: naturalismo, realismo, pragmatismo, e idealismo. É partir da contribuição dessas várias vertentes que o movimento renovador buscou compreender vários elementos, destacando os

motivos e impulsos, a lógica da ação, a influência das coisas e construções simbólicas, a existência de cada homem como expressão individual na vida da cultura. Assim se reformaram muitos conceitos referentes ao indivíduo e à vida social, ao pensamento e à ação, à autoridade e à liberdade (Lourenço Filho, 1959, p. 246).

Os princípios filosóficos do movimento renovador, ancoravam-se no “respeito à personalidade do educando e de sua liberdade” (Lourenço Filho, 1959, p. 246), o desenvolvimento individual deveria apoiar-se na capacidade individual, na ação e no esforço de cada educando, denotando então uma ênfase ao mérito individual a partir de condições reais dadas pela escola. Como já foi salientado, o movimento renovador, foi um movimento complexo e heterogêneo, cujas bases técnicas e epistemológicas estavam enraizadas em vários campos do conhecimento científico: a biologia, a psicologia, as ciências sociais e a filosofia. Em síntese, questionava não somente os meios, mas e os fins da educação, propondo a reformulação da escola, do currículo e dos procedimentos, da didática e a ressignificação do papel do professor e do aluno.

A concepção de escola ativa e aprendizagem ativa baseava-se na compreensão de que o aprendizado deveria ancorar-se no interesse do educando, valorizando seus conhecimentos prévios, sua personalidade, proporcionando-lhe experiências reais, desafiadoras, sensação de descoberta. Nessa perspectiva, a prática pedagógica deveria pautar-se no deslocamento da centralidade do professor para o aluno, da transmissibilidade/oralidade para a pesquisa, da passividade à atividade.

Estes princípios, amplamente divulgados nos discursos de defesa a novas práticas pedagógicas através de metodologias ativas, são apropriações de princípios defendidos pela pedagogia do movimento da Escola Nova no início do XX, que buscava nos conhecimentos da Biologia, compreender as fases de desenvolvimento e maturação do corpo, e da Psicologia ao procurar explicar o fenômeno da aprendizagem na cognição. Evitando o anacronismo, podemos afirmar que muitos dos princípios da pedagogia renovada, são amplamente citados por Moran (2019) e Bacich (2019) ao abordarem a necessidade de adoção de novas práticas pedagógicas ancoradas em novas descobertas da Psicologia sobre o interesse e a aprendizagem, embora, como visto, nada disso é novidade, e sim, apropriações de um discurso de mais de um século, defendidos por expoentes como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira.

Neste capítulo abordamos aspectos da história da educação brasileira relacionados aos séculos XIX e XX. Ao revisitar o panorama histórico social, político e educacional, compreendemos o cenário no qual nosso objeto de estudo foi destacado, e que lança luz especialmente ao campo educacional. Este movimento nos fez reconhecer determinações que orientaram concepções de educação, de identidade docente, de formação e de prática docente. Esse percurso exigiu pensar o advento da República e a construção de um Brasil modernizado: a educação como campo de disputas; a formação e a prática docente no Brasil e as tendências e concepções pedagógicas na prática docente e reflexões sobre Escola Nova especialmente tomando o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, publicado em 1932 e o livro “monumento” de Lourenço Filho, “Introdução ao Estudo da Escola Nova”, de Lourenço Filho do ano de 1930 e suas aproximações com princípios enfatizados pelos defensores das Metodologias Ativas de ensino. No próximo capítulo, caracterizamos o Município e a Rede Municipal de Ensino de Schroeder e seu relevante papel na formação de

cidadãos e no desenvolvimento municipal. Abordamos a Rede Municipal de Ensino descrevendo sua estrutura, funcionamento, concepções e práticas pedagógicas, seus desafios, e o currículo de formação continuada de professores dessa Rede e sua relação com o objeto de estudo desta dissertação. Tratamos alguns aspectos fundamentais que definem e (re)definem essa Rede, para compreender as políticas educacionais locais, a infraestrutura das escolas e o corpo docente.

3 O MUNICÍPIO DE SCHROEDER E SUA REDE MUNICIPAL DE ENSINO COMO *LOCUS* DA PESQUISA

O presente capítulo propõe-se a caracterizar o Município, bem como a Rede Municipal de Ensino de Schroeder, que desempenha um papel relevante na formação de cidadãos e no desenvolvimento municipal. Retratar a Rede Municipal de Ensino de modo a descrever sua estrutura, seu funcionamento, suas concepções e práticas pedagógicas, seus desafios, bem como o currículo de formação continuada de professores dessa Rede e sua relação com o objeto de estudo em questão. Nessa análise, abordamos alguns elementos fundamentais que definem e (re)definem essa Rede, visando compreender as políticas educacionais locais, a infraestrutura das escolas e o corpo docente. Considerando que esta pesquisa está sendo desenvolvida em um programa de pós-graduação *stricto sensu*, mestrado acadêmico, e que esta Rede de Ensino não foi até o presente momento objeto de estudo científico, comporta ineditismo em relação aos conhecimentos sobre ela desenvolvidos o que nos faz ratificar sua relevância e, ao mesmo tempo, nos coloca diante de um vasto desafio.

3.1 ASPECTOS HISTÓRICOS, GEOGRÁFICOS E SOCIOECONÔMICOS DO MUNICÍPIO DE SCHROEDER: DO MACRO AO MICRO

O Município de Schroeder está localizado no norte catarinense, na microrregião de Joinville, e seus municípios vizinhos são Guaramirim, Jaraguá do Sul e Joinville; está localizado a 220 quilômetros da capital, Florianópolis²⁰. A figura 01 abaixo mostra a localização do Município de Schroeder no estado de Santa Catarina.

²⁰ Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/schroeder/panorama> (Acesso em 26/09/2023).
Site da Prefeitura de Schroeder: <https://schroeder.sc.gov.br/pagina-5586/> (Acesso em 26/09/2023).

Figura 01: Localização do Município de Schroeder no estado de Santa Catarina



Fonte: Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:SantaCatarina_MesoMicroMunicip.svg/

(Acesso em 03/06/2024)

No *site* do Município de Schroeder, está registrada sucintamente, a história do município, que se inicia com a expressão “a história de Schroeder começa já com o casamento de dona Francisca Carolina Joana Carlota Leopoldina Romana Xavier de Paula Micaela Gabriela Rafaela Gonzaga (de Bragança e Orleans) (1824-1898) com o Príncipe François Ferdinand Philippe Louis Marie d’Orléans (1818-1900)”²¹. Porém, a História do município é mais pretérita do que o evento histórico citado, pois bem antes da chegada dos colonizadores europeus, a região já era habitada por diversos povos, com línguas e culturas diferentes que a percorriam, os povos originários. Da mesma forma que a História do Brasil não se iniciou com a chegada dos europeus portugueses em 22 de abril de 1500, pois já existiam diversos povos chamados genericamente de “índios”, uma expressão que não contempla a multiplicidade cultural desses povos que apresentavam semelhanças e diferenças entre si, quanto ao modo de vida, língua e cultura.

Existem evidências robustas de que diversas etnias indígenas habitavam o território atualmente denominado estado de Santa Catarina há pelo menos 5000 anos ao longo da costa

²¹ Informações disponíveis em: <https://schroeder.sc.gov.br/pagina-4963/> (Acesso: 20/05/2024).

litorânea. Esses povos deixaram muitos vestígios arqueológicos como instrumentos de pedra e de osso, objetos de cerâmica, inscrições rupestres e “verdadeiros montes formados com cascas de moluscos, que lhes serviam de alimento” (Costa, 2011, p. 22), os Sambaquis²². Ainda de acordo com Costa (2011) o início da configuração do atual estado de Santa Catarina se deu no contexto da criação das capitanias hereditárias, primeira forma de organização político-administrativa do Brasil. Essa estreita faixa litorânea (capitanias hereditárias) foi doada ao capitão donatário Pero Lopes de Souza. A Ilha de Santa Catarina, passou a ter uma importância estratégica para a Coroa Portuguesa, a fim de garantir os interesses portugueses, na parte meridional, com a criação em 1680 da Colônia do Sacramento.

A expansão territorial portuguesa, conforme Cotrim (1994), ocorreu por, pelo menos, três fatores importantes: as expedições militares organizadas para defender o território; as reduções jesuíticas, e a ação do bandeirantismo. É nesse contexto, que em 1678 construiu-se a Capela de Nossa Senhora do Desterro, lugar que futuramente originou Florianópolis, atual capital do estado de Santa Catarina. A posição estratégica da Ilha de Desterro, localizada entre o Rio de Janeiro e Buenos Aires, as duas maiores cidades litorâneas da América do Sul, fez com que em 1738, fosse criada a Capitania de Santa Catarina, visando proporcionar um aporte militar para a Colônia do Sacramento. De acordo com Holanda (1994) o Tratado de Madri, assinado em 1750, entre Espanha e Portugal, reconheceu a ocupação portuguesa para além da linha imaginária do Tratado de Tordesilhas e foi de suma importância no sentido de dirimir qualquer possibilidade de confronto entre as duas grandes potências ibéricas em seus projetos civilizatórios na América.

Costa (2011), argumenta que durante o período colonial brasileiro, especialmente durante o ciclo do ouro na região das Minas Gerais, houve uma grande necessidade de abastecimento de alimentos e outros produtos necessários à economia colonial. Neste período, tropeiros percorreram várias regiões do atual Rio Grande do Sul, passando pelo planalto

²² Blasis et al. (1998, p. 319) ao estudarem essas elevações, que possuem formas e dimensões variáveis afirmam que os Sambaquis “representam um processo de sedentarização, adensamento demográfico e complexificação na organização social de uma população de pescadores-coletores-caçadores que parece tomar forma a partir de 3.000 anos atrás aproximadamente” no estado de Santa Catarina.

catarinense, onde deram origem a cidades como Lages, Campos Novos e Curitibanos. Somente no século XIX ocorreu o fenômeno da imigração italiana e alemã em Santa Catarina. A chegada destes europeus era parte das aspirações e desejos das elites brasileiras em promover o “branqueamento” da população brasileira. (Costa, 2011). Por outro lado, as terras brasileiras foram uma espécie de “válvula de escape” para um enorme contingente de trabalhadores europeus empobrecidos, sem perspectivas, num contexto de Revolução Industrial. Costa (2011, p. 125) alega que

As províncias do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, apoiadas pelo governo imperial, efetuaram concessões de terras para companhias particulares que se obrigavam a trazer e localizar imigrantes europeus, facilitando-lhes no que fosse necessário [...]. É importante destacar que, na Europa, as companhias de colonização efetuaram publicidade de seu empreendimento com o intuito de atrair candidatos para sua colônia.

A história de Schroeder, é indissociável das relações verticais que se estabeleceram com a formação do território brasileiro e os processos de emancipação política, assim como a formação étnica e cultural que caracterizam a sociedade nacional. Não pretendemos recorrer a tempos imemoriais, porém tomamos como ponto de partida o reconhecimento da historicidade dos povos indígenas que aqui viviam antes dos colonizadores e sua importância étnica e cultural para a sociedade brasileira.

Pfiffer (2020) ratifica que a pelo menos quatro mil anos há evidências de presença humana em terras catarinenses. Nelas viviam povos nômades e exploradores, a exemplo dos botocudos e sambaquis, que já habitavam a região e deixaram inúmeros vestígios como pontas de flechas feitas de pedra e outros artefatos da cultura material, haja vista que, essas sociedades eram ágrafas, ou seja, não conheciam a escrita. Também às margens do Rio Itapocú, localidade com inúmeras riquezas, viviam indígenas da etnia Xokleng, pertencentes ao tronco linguístico Jê, que mais tarde, já no século XVII, transformaram-se em caçadores-nômades. No entanto, a colonização europeia inicia-se a partir do século XIX, com a criação das principais áreas de ocupação e colonização alemã em Santa Catarina, como: Blumenau, Joinville, Jaraguá do Sul, Brusque, Rio do Sul, São Bento do Sul, entre outras cidades.

A colonização de Schroeder está diretamente relacionada à Colônia de Joinville, terras que passaram a pertencer à Dona Francisca. Com o casamento de Dona Francisca Joana Carlota Leopoldina Romana Xavier de Paula Micaela Gabriela Rafaela Gonzaga (de Bragança

e Orleans) (1824 – 1898) com o príncipe François Ferdinand Philippe Louis Marie d'Orléans (1918 – 1900) o casal recebeu, como dotes, terras e apólices de dívidas do Império brasileiro. Consoante a declaração de 25 de janeiro de 1909, uma área de 46.582 hectares. Durante o Período Imperial Brasileiro, no Segundo Reinado (1840 - 1889), cujo Imperador era D. Pedro II, foi sancionada a Lei Nº 166, de setembro de 1840, cujo objetivo era conhecer a geografia da área, na região Nordeste de Santa Catarina, na época denominada de Província (Pfiffer, 2020).

Mais tarde, devido a dificuldades financeiras causadas pelas revoluções vivenciadas na Europa, especialmente na França, D. Pedro II, através de seu procurador, o senhor Francisco Leôncio Aubé, vendeu uma área de 8 léguas, à Companhia Colonizadora Hamburguesa, que pertencia ao senador alemão Christian Mathias Schroeder. Em 1901, alguns colonos vindos da região vizinha, iniciaram a colonização da região próxima de Schroeder I. A colonização teve como característica elementos predominantes de descendência germânica de religião protestante (Evangélica Luterana). Esses colonos abriram e se estabeleceram às margens do rio Itapocuzinho e rio Braço do Sul.

No final do século XIX, o Brasil passava por uma série de mudanças, como o surgimento de ideias abolicionistas e republicanas e a necessidade de modernização do país, aos moldes de pressupostos positivistas. Com uma economia rural, latifundiária e exportadora, especialmente com a difusão do plantio do café e a necessidade de substituir a sociedade escravista por uma sociedade de mão de obra livre, aconteceu a adoção, em termos de política nacional, do incentivo à vinda de imigrantes europeus, especialmente para a região sul do país. Esse empreendimento teve uma ampla divulgação na Europa com o recrutamento de colonos europeus, que foram encaminhados ao Brasil, e, ao Domínio Dona Francisca por navios do senador alemão Christian Mathias Schroeder. Neste mesmo ano, foi dada a entrada do Projeto de Lei nº 124/59, na Assembleia Legislativa; este projeto criou oficialmente o distrito de Schroeder, no Município de Guaramirim. De acordo com Pfiffer (2020, p. 93) os distritos do Brasil foram “[...] subdivisões administrativas de nível municipal que não gozam de autonomia política”.

Todavia, a emancipação política de Schroeder, somente ocorreu em 03 de outubro de 1964, por meio do decreto assinado pelo governador Celso Ramos. O Município de Schroeder

integra o Vale do Rio Itapocú; uma rica herança histórica e cultural; e uma economia diversificada constituem-se os fundamentos de seu desenvolvimento. Também há outras nacionalidades como italianos, suábios-húngaros e alemães-russos que começaram a ocupar a localidade de Schroeder. A política socioeconômica que prevaleceu nessa região baseou-se na exploração econômica de minifúndios, no associativismo, que conforme Pfiffer (2020, p. 120) “gerou uma sociedade de trabalho e das redes de relações complexas”. As figuras 02 a 06 abaixo mostram um pouco da cultura de Schroeder.

Figuras 02 a 06: Elementos da cultura de Schroeder

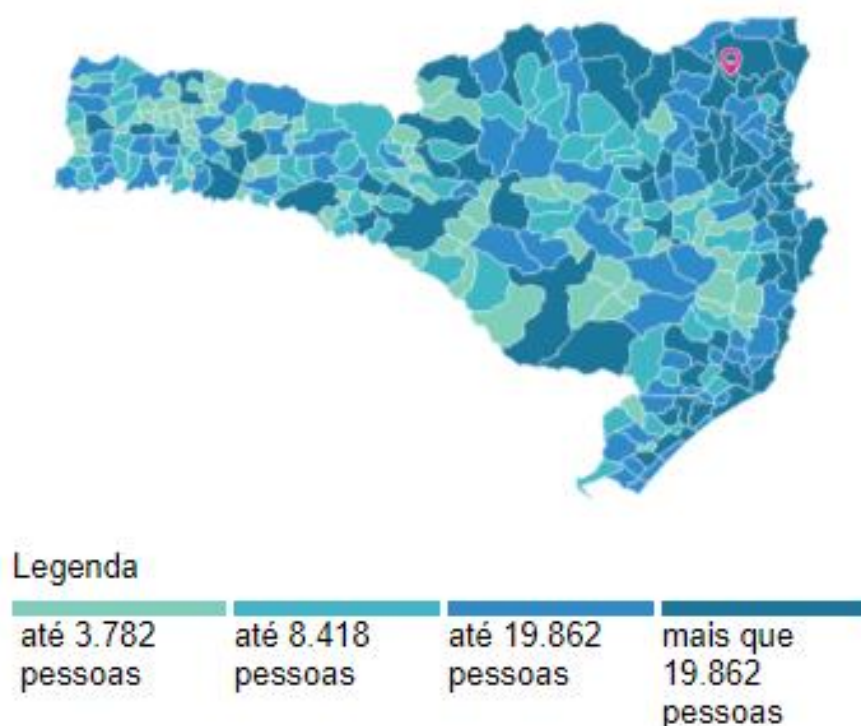


Fonte: Disponível em: <https://schroeder.sc.gov.br/pagina-4963/> (Acesso 24/05/2024)

O Município de Schroeder possui um enorme potencial turístico, sendo considerado o “Caminho da Natureza e Aventura”, consoante a normativa nº 35 da Agência Brasileira de Promoção Internacional do Turismo (Embratur), com grande potencialidade para o turismo rural. Schroeder é cercada pela Mata Atlântica, com uma grande diversidade de animais silvestres, com lindas cachoeiras e rios de águas cristalinas. Sua economia baseia-se também no plantio e cultivo da banana. De acordo com Pires (2008) dos 168 km² de território, cinquenta por cento é coberto pela Mata Atlântica. A Estação do Bracinho é considerada um verdadeiro santuário ecológico e abriga uma variedade significativa de espécies de animais e

61,9% de domicílios com esgotamento sanitário adequado, 28% de domicílios urbanos em vias públicas com arborização e 20,6% de domicílios urbanos em vias públicas com urbanização adequada (presença de bueiros, calçada, pavimentação e meio-fio). A figura 08 abaixo mostra a Densidade demográfica de Schroeder.

Figura 08: Densidade demográfica de Schroeder



Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/schroeder/panorama> (Acesso: 24/05/2024)

A atividade econômica em destaque no município é a agricultura, com evidência para a produção de arroz e banana. Há também variedade de atividades industriais, com a presença de indústrias diversificadas como metalúrgicas, indústria eletrônica, assim como, o desenvolvimento do setor de comércio e serviços. Pires (2008) afirma que além da localização e dos atributos naturais existentes onde o município está localizado, sua população é hospitaleira, o que fomenta ainda mais sua potencialidade e vocação turística. Outrossim, a região é caracterizada pela predominância de pequenas propriedades rurais, porém nos últimos anos o município tem recebido instalações industriais, com setores em pleno avanço.

Quase todos os anos, a Prefeitura Municipal de Schroeder em parceria com a Associação Empresarial realizam a Schroederfest. O evento tem a participação de autoridades do município, da Banda Municipal e a eleição da primeira e segunda princesa²⁴. De acordo com Neiva Lucia Plantikow, diretora de Cultura de Schroeder a

é um nome alemão, que nos direciona para a cultura alemã, cultura germânica, e nós estaremos resgatando bastante essa questão das brincadeiras, das competições, da cultura alemã, com muito chopp, gastronomia, apresentações culturais e também traremos para a festa o 3º festival da canção do vale, que deve receber público das cidades vizinhas também²⁵.

A festividade marca a colonização predominantemente germânica da região, percebida em vários aspectos da cultura, como: culinária, arquitetura, costumes, a língua alemã ensinada na Rede Municipal de Ensino. As figuras 9 a 11 a seguir mostram aspectos dessa cultura.

Figuras 09 a 11: Aspectos da cultura de Schroeder



Fonte: Figuras disponíveis em: <https://schroeder.sc.gov.br/noticia-757573/> (Acesso: 24/05/2024).

Nos últimos anos, a cidade vem crescendo num ritmo acelerado e de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 1991 a 2014 o Município cresceu 175,25%²⁶. Em 2021, Schroeder foi a quarta cidade que mais cresceu em Santa Catarina. Consoante os dados disponibilizados no *site* do IBGE, em 2022, o salário médio era de 2,3 salários mínimos, e a população ocupada em relação à população total era de 26,15. O Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* (2020) é de 27.669,05, colocando o município de Schroeder na posição 227º no Estado de Santa Catarina.

²⁴ Informações disponíveis em: <https://schroeder.sc.gov.br/noticia-757573/> (Acesso: 24/05/2024).

²⁵ Informações disponíveis em: <https://schroeder.sc.gov.br/noticia-757573/> (Acesso: 24/05/2024).

²⁶ Informações disponíveis em: <https://www.jdv.com.br/schroeder-e-a-quarta-cidade-que-mais-cresceu-em-populacao/> (Acesso: 24/05/2024).

No aspecto referente à saúde, o município apresenta uma taxa de mortalidade infantil de 10,38 óbitos por mil nascidos vivos. De acordo com dados disponibilizados no *site* da prefeitura²⁷ a estrutura conta com uma Unidade Básica de Saúde (UBS), no centro da cidade, um Pronto Atendimento (PA), no centro, um Núcleo de Apoio Saúde da Família (NASF), também no centro, e seis Postos de Saúde, ou Estratégia Saúde da Família (ESF) nos bairros.

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), como medida de aferição do grau de desenvolvimento de uma sociedade, tendo como parâmetros a educação, a saúde e a renda, mostram que Schroeder tem um IDH de 0,769, ocupando a posição 238º dos 5.568 municípios brasileiros, o que é considerado um desenvolvimento alto²⁸.

Nos aspectos educacionais, a taxa de escolarização de crianças entre 6 a 14 anos de idade, que corresponde ao Ensino Fundamental, é de 98,2%. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é de 6,4%, ocupando a 1768ª posição no Brasil, a 162ª no Estado e a 8ª na Região geográfica imediata. O IDEB, foi criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), e objetiva aferir a qualidade da aprendizagem na educação²⁹. As metas definidas pelo IDEB respeitam as especificidades de rede de ensino e escola, objetivando atingir 6 pontos até 2022, o que equivale à média do sistema educacional de países desenvolvidos. Outros dados relevantes são as matrículas em números no Ensino Fundamental e no Ensino Médio; os docentes no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, como mostra a tabela 08 a seguir.

Tabela 02: Dados do Ensino Fundamental no município de Schroeder

Matrículas no Ensino Fundamental (2021)	2.611	10 escolas
Matrículas no Ensino Médio (2021)	713	02 escolas

²⁷ Informações disponíveis em: https://schroeder.sc.gov.br/uploads/sites/353/2023/06/2506294_mapa_22_11_22.pdf (Acesso: 24/05/2024)

²⁸ Informações disponíveis em: <https://www.iberdrola.com/compromisso-social/indice-desenvolvimento-humano>. (Acesso: 26/09/2023).
<http://www.atlasbrasil.org.br/ranking> (Acesso: 26/09/2023).
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/schroeder/panorama> (Acesso: 26/09/2023).

²⁹ Informações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb> (Acesso: 24/05/2024).

Docentes no Ensino Fundamental (2021)	184	
Docentes no Ensino Médio (2021)	128	

Fonte: Informações disponíveis em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/schroeder/panorama> (Acesso: 24/05/2024).

Esses dados sobre a educação em Schroeder orientam um panorama mais amplo e abrangente, para nos auxiliar a situarmos as escolas que estão participando da pesquisa que ora está sendo desenvolvida.

3.2 APRESENTANDO A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SCHROEDER

A Rede Municipal de Ensino de Schroeder atende crianças, adolescentes e adultos por meio da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). As escolas estão localizadas em diversos bairros do município e região central, com um total de 20 escolas que funcionam em 15 estruturas físicas. Dentre elas temos: Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM), Jardim de Infância (JI) e Escola Municipal (EM). A maior demanda no atendimento educacional é a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Os dados apresentados na tabela 03 a seguir, foram fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Schroeder (Semed, 2024).

Tabela 03: Escolas da Rede Municipal de Schroeder

Unidades Escolares	Público Alvo	Número de Professores
CEIM - Cristiane Inês Zerbin	CEIM crianças até 3 anos	14
CEIM Ezélia Correia Lombardi	CEIM crianças até 3 anos	12
CEIM Girassol	CEIM crianças até 3 anos	11
CEIM Isabella Gomes dos Santos	CEIM crianças até 3 anos	6
CEIM Primeiros Passos	CEIM crianças até 3 anos	9
EM Castro Alves/ JI Cantinho Alegre	Maternal II crianças até 5º ano	5

EM Frida Hein Krause/ JI Branca de Neve	Pré I ao 5º ano	12
EM Profª Clarice Lange Jacobi	1º ao 5º ano	16
EM Profª Kismara Lislei Walkinir Moreira/ JI Crescer e Aprender	Pré I ao 5º ano	20
EM Prof. Emílio da Silva	1º ano ao 9º ano	31
EM Prof. Santos Tomaselli/ JI Pequeno Príncipe	Pré I ao 9º ano	38
EM Rui Barbosa	Pré I ao 5º ano	13
Jardim de Infância Abelhinha Feliz	Maternal II até Pré II	13
Jardim de Infância Pingo de Gente	Maternal II até Pré II	10

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Schroeder.

A Rede Municipal de Ensino de Schroeder apresentou um cenário educacional dinâmico, com 1.159 matrículas nas etapas de Creche e Pré-escola, no segmento da Educação Infantil. Paralelamente, o Ensino Fundamental demonstrou uma sólida presença de estudantes com 1.770 matrículas, revelando a abrangência e relevância do sistema educacional municipal. A estrutura educacional em Schroeder se destaca por sua abrangência, abrigando um total de oito escolas de Ensino Fundamental, distribuídas estrategicamente em diferentes localidades do município. Essas instituições estão localizadas nos bairros Schroeder I, Rio Hern, Centro, Tomaselli, Duas Mamas, Centro Norte, Schroeder III e Itoupava-Açu, proporcionando assim, acesso à educação pública para a comunidade local.

Além disso, a Rede Municipal de Ensino também inclui cinco Centros de Educação Infantil Municipal (CEIM), distribuídos nos bairros Schroeder I, Rio Hern, Tomaselli, Centro Norte e Itoupava-Açu. Esses centros desempenham um papel imprescindível na promoção da primeira infância, oferecendo cuidado e educação de qualidade para as crianças em idade pré-escolar. No âmbito da Educação Infantil, duas pré-escolas complementam esse quadro e estão situadas nos bairros Schroeder I e Centro. Essas instituições desempenham um papel fundamental no início da jornada educacional das crianças, proporcionando um ambiente propício para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

Os indicadores educacionais referentes ao mês de dezembro de 2023 revelam a sólida presença e atuação da Rede Municipal de Ensino de Schroeder. No âmbito da Educação Infantil, que compreende as etapas de Creches e Pré-escola, o município registrou um total de 1.159 matrículas. Este número reflete a procura pela oferta de educação nessa fase importante do desenvolvimento dos educandos. No segmento do Ensino Fundamental, a Rede contabilizou 1.770 matrículas. Esses alunos estão divididos em 79 turmas do Ensino Fundamental e 70 turmas da Educação Infantil.

A dinâmica educacional em Schroeder é sustentada por uma equipe composta por um total de 391 profissionais distribuídos em diversas funções essenciais para o funcionamento da Rede. Esta equipe abrangente inclui professores, auxiliares de sala, auxiliares de serviços gerais, funcionários terceirizados, diretores, orientadores, supervisores, auxiliares administrativos e motoristas. O corpo docente é formado por um total de 197 professores; desses, aproximadamente 78 professores atuam no Ensino Fundamental, nos anos iniciais e finais. Os demais, atuam na Educação Infantil. De acordo com o Plano de Cargos e Carreira do Magistério de Schroeder (Lei Complementar 096/2010) a Rede não contempla o cargo de professor auxiliar. A administração escolar é composta por diretores, orientadores e supervisores, que exercem funções fundamentais na gestão, orientação e supervisão do corpo docente e discente. Além disso, os auxiliares administrativos fornecem suporte indispensável para as tarefas administrativas.

A equipe pedagógica tem um papel fundamental na implementação e aprimoramento contínuo dos processos educacionais. Essa equipe é composta por uma Diretora de Educação, duas Supervisoras Escolares, oito Orientadoras Educacionais e uma Psicopedagoga como supervisoras escolares, sendo uma efetiva com o cargo de professora. Mesmo com a Rede desempenhando um papel essencial na oferta de educação básica para crianças e adolescentes, é relevante notar que, consoante as informações fornecidas, a oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA), não está contemplada em sua estrutura educacional. Conforme a LDB 9394/1996 a EJA é uma modalidade de ensino voltada para pessoas que não tiveram acesso ou integralização a educação básica na idade adequada.

Em relação ao currículo base, de acordo com a Semed (2024), a Rede não possui um currículo próprio. Os documentos que orientam a educação de Schroeder tem por referência o

Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (2019); normativas da Secretaria Municipal de Educação e da Prefeitura Municipal de Schroeder, e demais legislações nacionais que tratam do processo de escolarização.

Consoante a Semed (2024) no que se refere a formação continuada de professores, a Rede não tem uma gerência ou núcleo próprio de formação continuada para os profissionais da Educação, sendo gerenciado pelo Setor de Supervisão Escolar. Essas formações, ou “capacitações” ficaram a cargo de empresas privadas. Em 2022 a empresa Facchini Vigolo Consultoria e Assessoria Educacional as entre 2023 e 2024 estão sob a responsabilidade do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

3.3 APRESENTAÇÃO DO CAMPO DE ESTUDO

Esta pesquisa foi realizada em duas escolas da Rede Municipal de Ensino do Município de Schroeder. As duas escolas são as únicas na Rede a oferecer o Ensino Fundamental Completo, do 1º ao 9 ano. Conhecer as escolas onde os interlocutores da pesquisa estão inseridos, nos ajuda a ter uma compreensão mais ampla do contexto escolar e social onde se desenvolvem suas relações profissionais e suas práticas cotidianas. Fundamentados em seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), e em outros documentos bibliográficos, articulamos uma breve perspectiva histórico-social dessas instituições de ensino. O PPP enquanto documento orientador, nos permitiu identificar a missão e a visão destas instituições em relação a seus alunos e suas equipes pedagógicas. Também destacamos os resultados obtidos na avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e por fim, conhecermos a composição da estrutura física e administrativa, bem como sua equipe profissional.

3.3.1 “Escola Germânica”

A “Escola Germânica”, foi criada por intermédio da Lei 1.171/1999. Todavia, a inauguração, de fato, ocorreu em 10 de fevereiro de 2002. O prédio da escola, inicialmente, abrigava o Núcleo Avançado de Ensino Supletivo (NAES), o Conselho Tutelar e uma Sala de Recursos para as crianças da Rede. Em 2002, as primeiras turmas começaram com 10 alunos

do 1º ano. A escola cresceu ao longo dos anos, atendendo gradualmente os alunos até o 4º ano. Em 2006, passou por uma expansão para acomodar mais estudantes, demandados pelo crescimento populacional (Pfiffer, 2020). Em 2019, a escola foi transferida para um novo edifício, com capacidade para atender alunos do 1º ao 9º ano. Nessa unidade escolar são atendidos, atualmente, em torno de 489 estudantes. Considerando o último IDEB (MEC, 2021)³⁰, a Escola possui os seguintes indicadores: concernentes ao Ensino Fundamental, 6,9%, anos iniciais, e 6,1% aos Anos Finais.

Propositando conhecer a instituição, recorreremos, ao seu documento mais importante, o Projeto Político Pedagógico, cuja última reformulação ocorreu em 2022, e que ainda se encontra em discussão. Azevedo (2007) destaca que quando debatemos sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, necessariamente precisamos reconhecer a vinculação da temática a uma grande conquista da educação nacional, que é a gestão democrática como princípio balizador. Partindo desse pressuposto, o PPP da escola, é muito mais que um documento, mas um conjunto de valores, princípios, ações e procedimentos de intervenção e transformação da realidade social na qual a escola se insere. Por conseguinte, o PPP (2022, p. 23) da escola, apresenta como missão social a

Transformação da sociedade e da realidade. Neste papel é fundamental uma percepção dos problemas sociais que afetam diretamente a realidade e naturalmente os estudantes que permeiam seu espaço. Nesse sentido, há uma relação dialética entre escola/sociedade num processo constante de metamorfose e pela busca incessante de uma sociedade ética, justa e igualitária.

Em relação à concepção de educando, o PPP (2022, p.23) preconiza um modelo idealizado de aluno que se desenvolva como “alguém responsável por suas atitudes, que compreenda o próximo e que desenvolva seu senso crítico”. Para isso, o documento está fundamentado numa concepção freireana de educação que busque superar em sua prática de ensino a educação bancária, de mera transmissão do conhecimento. O PPP (2022, p. 24) também orienta em relação à metodologia de ensino:

É necessário que acompanhem os avanços tecnológicos, inovando sempre seus métodos. Facilitando desta forma o aprendizado do educando, transformando-os em

³⁰ Informações disponíveis em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/ideb/sistema-ideb-por-escola-ja-esta-disponivel> (Acesso: 14/05/2024).

questionadores. A metodologia de ensino compreende todas as ferramentas que os educadores utilizam para transmitir os seus conhecimentos aos alunos.

Como fica evidenciado, as metodologias de ensino são entendidas como ferramentas, inclusive as tecnológicas, a serviço do aprendizado. Ao mesmo tempo, em que se compreende o educando como um crítico da realidade, por outro lado, o enfatiza como alguém que se adapta a essa mesma realidade.

A Semed não implantou ainda o zoneamento escolar, que deve determinar a abrangência de cada escola, visando balancear a demanda por vagas e a capacidade de oferta de vagas que cada escola possui; sendo assim, a Escola “Germânica”, atende alunos de diversas localidades, oferecendo o Ensino Fundamental completo, do 1º ao 9º ano. Sua estrutura educacional é uma das maiores da Rede Municipal de Ensino. A tabela 04 abaixo demonstra a composição da estrutura física da unidade escolar.

Tabela 04: Composição da estrutura física da “Escola Germânica”

	Resposta	Quantidade
1. Instalações Gerais	Possui ou não possui	
Laboratório de Matemática	Sim () Não (x)	
Salas de Educação Física	Sim () Não (x)	
Sala de tecnologias avançadas	Sim () Não (x)	
Bibliotecas	Sim (x) Não ()	
Sala Multimídia/ auditório	Sim (x) Não ()	
Salas AEE (Atendimento educacional especializado)	Sim (x) Não ()	
Refeitório	Sim (x) Não ()	
Cozinha	Sim (x) Não ()	
Sala da administração escolar	Sim (x) Não ()	
Ginásio de esportes	Sim (x) Não ()	
Quadras esportivas	Sim (x) Não ()	
Secretaria escolar	Sim (x) Não ()	

Sala da direção	Sim (☒) Não (☐)	
Sala da supervisão	Sim (☐) Não (☒)	
Sala da orientação educacional	Sim (☒) Não (☐)	
Salas dos professores	Sim (☒) Não (☐)	
Horta escolar	Sim (☐) Não (☒)	
Parquinho	Sim (☒) Não (☐)	
2. Segurança	Resposta Possui ou não possui	Quantidade
A escola possui medidas de segurança, como cercas, portões de segurança, câmeras de vigilância, etc.?	Sim (☒) Não (☐)	
Há procedimentos de emergência estabelecidos e claramente comunicados?	Sim (☒) Não (☐)	Protocolo Emergencial
3. Acessibilidade	Resposta Possui ou não possui	Quantidade
A escola é acessível para pessoas com deficiência?	Sim (☒) Não (☐)	
Existem rampas de acesso e banheiros adaptados?	Sim (☒) Não (☐)	
A infraestrutura é adequada para atender às necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles com mobilidade reduzida?	Sim (☒) Não (☐)	
4. Condições das Salas de Aula	Resposta Possui ou não possui	Quantidade
Quantidade de sala de aulas		12 salas
As salas possuem mobiliário adequado (mesas, cadeiras, quadro negro, etc.)?	Sim (☒) Não (☐)	
Lousa Digital?	Sim (☒) Não (☐)	
Acesso à internet	Sim (☒) Não (☐)	
5. Áreas Externas	Resposta Possui ou não possui	Quantidade

A escola possui áreas ao ar livre para recreação e atividades esportivas?	Sim (x) Não ()	
Existem espaços verdes, como jardins ou campos esportivos?	Sim (x) Não ()	
Laboratório de Ciências	Sim (x) Não ()	
Sala de Planejamento	Sim (x) Não ()	

Fonte: Tabela elaborada com base nos dados coletados no PPP da “Escola Germânica”.

Todas as salas de aulas são equipadas com aparelhos de ar condicionado, carteiras e lousa, num espaço novo e adequado para atender os alunos. Também possui um computador para o uso do professor com conexão à internet. No início do ano de 2024, a Administração Municipal, por meio da Semed, adquiriu e instalou lousas interativas com objetivo de aprimorar a didática do professor e a interação com os alunos. Foram equipadas as salas do 7º ao 9º ano com esses recursos interativos.

Conforme o PPP (2022), o último levantamento sobre o perfil dessa comunidade escolar demonstra que, cerca de 38% se declaram descendentes de imigrantes alemães; 24% descendentes de italianos; 6% negros; 5% indígenas, dentre outros. Com relação ao nível de escolaridade dos pais ou responsáveis, apenas 41% deles declararam ter concluído o Ensino Médio; 10% concluíram o Ensino Superior e em torno de 7% não possuem o Ensino Fundamental completo. Também mostra que 4% dos pais ou responsáveis nem sequer concluíram o 4º ano do Ensino Fundamental.

Ainda consoante o PPP (2022), outro dado interessante apontado, está relacionado com a população que migrou para a região: 32% da população migrou de outros estados; desta, 22% do estado do Paraná, e os demais, de forma mais fracionada, de estados como São Paulo, Rio Grande do Sul, e outros. Os demais 68% são moradores com origem em Schroeder. A tabela 05 que segue retrata a equipe profissional da escola

Tabela 05: Equipe Profissional da “Escola Germânica”

Função	Número de Profissionais
--------	-------------------------

Direção	
Diretor Geral	01
Secretário(a)	01
Equipe Pedagógica	
Orientadores Educacionais	02
Professores Efetivos	18
Professores ACTs	08
Professor 40 horas (Libras)	não possui
Professor de Música	01
Auxiliares de Sala	03
Apoio pedagógico	
Professor de AEE	01
Outros profissionais	
Estagiárias	04
Cozinheiras	02
Serventes	04
Vigilantes	02

Fonte: Tabela elaborada com base nos dados coletados no PPP da “Escola Germânica”

Como demonstrado na tabela 05, o número de professores efetivos é o dobro do de professores temporários. Isso se deve a política de contratação do Município de Schroeder, com abertura de concursos públicos para efetivação de professores, conforme prevê a LDB de 1996. Outro aspecto importante diz respeito à Educação Especial. A partir de 2023, alguns professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental desempenharam a função de segundo professor. Entretanto, a Resolução nº 2, de 15 de fevereiro de 2024, do Conselho Municipal de Educação (COMED) estabelece em seu artigo 10, que

O profissional de acompanhamento pedagógico é pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades

de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados como profissões legalmente estabelecidas.

Para isso, a mesma Resolução no artigo 11, considera como profissional de acompanhamento pedagógico o Auxiliar de Sala, o Profissional de Apoio Escolar e o Professor intérprete de Libras. Consoante o Edital nº 002/2023/SEMED/PMS, é exigido do Auxiliar de Sala o Ensino Médio, com habilitação em Magistério e para o Profissional de Apoio Escolar, ensino médio completo. A “Escola Germânica” compõe em seu quadro pedagógico três Auxiliares de Sala e um Profissional de apoio. Além desses há também um professor de música que atua com alunos no contraturno em projeto de musicalização. A “Escola Germânica” ainda possui quatro estagiários do Ensino Médio, dois no setor administrativo e dois na biblioteca.

3.3.2 “Escola Italiana”

A “Escola Italiana”, está situada na área urbana do município de Schroeder. No entanto, os aspectos geográficos denotam características marcadamente rurais, pois é rodeada por morros da serra do mar, e por uma vegetação de Mata Atlântica: o cenário natural divide espaço com pequenas propriedades rurais. O Projeto Político Pedagógico (PPP, 2020) caracteriza a comunidade escolar como um mosaico composto por descendentes de alemães, italianos, portugueses, indígenas e outras etnias, com destaque para a colonização predominantemente germânica da região, facilmente identificada nas construções, festividades, e na língua alemã, ainda muito falada nos ambientes domésticos e informais, assim como outros aspectos culturais.

O funcionamento dessa escola iniciou na década de 1930, na comunidade, na época denominada de Rancho Bom. Inicialmente seu nome era Escola Mista Estadual de Duas Mamas, Distrito de Guaramirim, vinculada administrativamente à cidade de Joinville. Em 1979, recebeu outro nome: Escola Isolada Duas Mamas. Em 1986, funcionou como Escola Municipalizada Duas Mamas. Somente, por meio do Decreto n.º 1083/1997, recebeu o nome que possui até os dias atuais. O nome atual da unidade escolar é uma homenagem ao seu patrono: filho de imigrantes italianos e oriundo de Luís Alves, que teve uma infância cheia de desafios, conciliando entre os estudos e o trabalho duro no campo. Percorria longa distância

para estudar na Escola Estadual de Ensino Básico Miguel Couto, onde, inclusive, foi aluno do senhor Emílio da Silva. Em 21 de abril de 1932, iniciou suas atividades como docente na unidade que atualmente o homenageia com seu nome. O PPP (2020, p. 29) traz em sua visão estratégica valores fundamentos, compreendidos como

Ensinos básicos e gerais que delimitam de onde devemos partir em busca de algo, ou seja, é toda estrutura sobre a qual se inicia a construção de um novo processo. Acreditamos como princípios norteadores necessários para uma boa formação dos nossos educandos: Coletividade, Autonomia, Diálogo, Empatia e Diversidade.

Quanto a missão, expressa no PPP (2020) enfatiza a escola como um lugar de passagem dos alunos. Ou mesmo como um espaço de apropriação de “habilidades significativas” objetivando uma perspectiva de aluno que não somente seja um partícipe da sociedade, todavia alguém que promova transformações. A tabela 06 que segue mostra a composição da estrutura física da escola.

Tabela 06: Composição da estrutura física da “Escola Italiana”

	Resposta Possui ou não possui	Quantidade
2. Instalações Gerais		
Laboratório de Matemática	Sim () Não (x)	
Salas de Educação Física	Sim () Não (x)	
Sala de tecnologias avançadas	Sim () Não (x)	
Bibliotecas	Sim (x) Não ()	
Sala Multimídia/ auditório	Sim (x) Não ()	
Salas AEE (Atendimento educacional especializado)	Sim (x) Não ()	
Refeitório	Sim (x) Não ()	
Cozinha	Sim (x) Não ()	
Sala da administração escolar	Sim (x) Não ()	
Ginásio de esportes	Sim (x) Não ()	
Quadras esportivas	Sim (x) Não ()	

Secretaria escolar	Sim (x) Não ()	
Sala da direção	Sim (x) Não ()	
Sala da supervisão	Sim () Não (x)	
Sala da orientação educacional	Sim (x) Não ()	
Salas dos professores	Sim (x) Não ()	
Horta escolar	Sim () Não (x)	
Parquinho	Sim (x) Não ()	
2. Segurança	Resposta Possui ou não possui	Quantidade
A escola possui medidas de segurança, como cercas, portões de segurança, câmeras de vigilância, etc.?	Sim (x) Não ()	
Há procedimentos de emergência estabelecidos e claramente comunicados?	Sim (x) Não ()	Protocolo Emergencial
3. Acessibilidade	Resposta Possui ou não possui	Quantidade
A escola é acessível para pessoas com deficiência?	Sim (x) Não ()	
Existem rampas de acesso e banheiros adaptados?	Sim (x) Não ()	
A infraestrutura é adequada para atender às necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles com mobilidade reduzida?	Sim (x) Não ()	
4. Condições das Salas de Aula	Resposta Possui ou não possui	Quantidade
Quantidade de sala de aulas		12 salas
As salas possuem mobiliário adequado (mesas, cadeiras, quadro negro, etc.)?	Sim (x) Não ()	
Lousa Digital.?	Sim (x) Não ()	
Acesso à internet	Sim (x) Não ()	
5. Áreas Externas	Resposta	Quantidade

	Possui ou não possui	
A escola possui áreas ao ar livre para recreação e atividades esportivas?	Sim (x) Não ()	
Existem espaços verdes, como jardins ou campos esportivos?	Sim (x) Não ()	
Laboratório de Ciências	Sim (x) Não ()	
Sala de Planejamento	Sim (x) Não ()	

Fonte: Tabela elaborada com base nos dados coletados no PPP da “Escola Italiana”.

Conforme informado no *site* oficial³¹, o Município de Schroeder teve o 4º maior crescimento na região norte de Santa Catarina, com um crescimento populacional de 3,69%. O crescimento demográfico impacta de forma significativa na demanda da própria instituição escolar. Em 2022, a “Escola Italiana”, recebeu uma ampliação de 146,30m², com uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Sala de Planejamento para professores; mesmo assim, a alta procura por vagas provoca o desdobramento de novas turmas e gera uma maior necessidade de futuras instalações. A tabela 07 abaixo mostra a composição da equipe profissional da “Escola Italiana”

Tabela 07: Equipe Profissional da “Escola Italiana”

Função	Número de Profissionais
Direção	
Diretor Geral	01
Secretário(a)	01
Equipe Pedagógica	
Orientadores Educacionais	02
Professores Efetivos	18
Professores ACTs	08

³¹ Disponível em: <https://schroeder.sc.gov.br/noticia-100670/> (Acesso: 14/05/2024).

Professor 40 horas (Libras)	não possui
Professor de Música	01
Auxiliares de Sala	03
Apoio pedagógico	
Professor de AEE	01
Outros profissionais	
Estagiárias	04
Cozinheiras	02
Serventes	04
Vigilantes	02

Fonte: Tabela elaborada com base nos dados coletados no PPP da “Escola Italiana”.

Além da estrutura física, cada vez mais urgente, para atender a crescente demanda por vagas, a “Escola Italiana”, possui um quadro de funcionário distante do ideal, com apenas um diretor, um secretário e duas orientadoras educacionais, uma que se dedica ao Ensino Fundamental I e outra ao Ensino Fundamental II. Do corpo docente, 69,2% são efetivos, enquanto 30,8% são temporários.

Neste capítulo nos empenhamos caracterizar o *locus* da pesquisa e, para tal objetivo, contextualizamos historicamente o Município de Schroeder, sua Rede Municipal de Ensino e as escolas onde a pesquisa se concentrou. Destacamos a composição de sua estrutura física, administrativa e pedagógica, assim como, alguns princípios preconizados em seus Projetos Político Pedagógico (PPP). No próximo capítulo, caracterizamos o perfil dos professores interlocutores desta pesquisa, buscando compreender aspectos socioeconômicos, e o processo formativo desses profissionais em atuação na Rede

4. CARACTERIZANDO OS PROFESSORES INTERLOCUTORES DA PESQUISA

Neste capítulo, objetivando responder a mais um dos objetivos propostos neste estudo, que consiste em caracterizar os professores/as participantes da pesquisa da Rede Municipal de Ensino do município de Schroeder/SC, analisamos dados socioeconômicos e o percurso na Educação Básica e Superior dos interlocutores da pesquisa. Os dados foram coletados nos seguintes eixos: “Dados pessoais”, “Formação na Educação Básica” e “Formação no Ensino Superior”. Os dados nos permitem desvelar, mesmo que não completamente, a “fisionomia” desses trabalhadores da educação, seu lugar de origem, a composição familiar, as condições socioeconômicas, e o percurso formativo até a constituição, enquanto docentes da Educação Básica na Rede de Ensino de Schroeder.

Destacamos a importância desse trabalho, pelo seu ineditismo, em se tratando de estudos acadêmicos envolvendo a Rede. Como todo perfil, em uma pesquisa qualitativa, e já esclarecido na questão metodológica, não tratamos como absoluto ou conclusivo, mas a partir de escolhas e em objetivos delimitados, fazemos a interpretação dos dados, de forma situada a partir de um ponto, o da ciência e do pesquisador e suas subjetividades indissociáveis.

4.1 DOS ASPECTOS SOCIOECONÔMICOS, AO PERCURSO FORMATIVO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA

Elencamos algumas variáveis que foram analisadas à luz do conhecimento acumulado e produzido por precursores do campo de pesquisa educacional. Conceitualmente, entendemos por variável, “[...] qualquer aspecto, atributo, característica, magnitude, particularidade, predicado, propriedade ou traço de ordem quantitativa ou qualitativa dos fatos ou fenômenos investigados” (Rauen, 2012, p. 3). No **primeiro eixo** focalizamos os “**Dados Pessoais**” elencamos para análise as variáveis: sexo, idade, cidade e estado de origem, estado civil, número de filhos e renda familiar, além do grau de instrução do cônjuge e dos pais. No **segundo eixo “Formação na Educação Básica”**, optamos operar com as variáveis: onde frequentou a educação básica, turno em que frequentou, se cursou o magistério e em qual período cursou; se fez cursinho pré-vestibular; se cursou a Educação de Jovens e Adultos (EJA). No **terceiro eixo “Formação no Ensino Superior”** as variáveis com as quais trabalhamos foram: cursou Pedagogia ou outra licenciatura e quais licenciaturas cursou; se a

formação no Ensino Superior foi em instituição pública ou particular; em qual período cursou o Ensino Superior; se possui formação superior em outras áreas; se a escolha por cursar Pedagogia ou outra licenciatura foi a primeira opção de curso superior; o que fez optar pelo curso de Pedagogia ou outra licenciatura; se cursou pós-graduação e em qual tipo de instituição, pública ou privada; se trabalhava enquanto cursava Pedagogia ou outra licenciatura e finalizando este eixo foi inquirido a respeito de possíveis e quais dificuldades enfrentou para concluir o curso superior e pós-graduação.

Compreendemos que as variáveis são fontes ou pistas que nos auxiliam a compreendermos a fisionomia dos sujeitos que compõem essa pesquisa. Block (2001) define que a História é a ciência que estuda a trajetória humana ao longo do tempo e do espaço, além de asseverar que ela é feita por homens, mulheres, e pelos mais diversos movimentos e instituições sociais. Onde há vestígios de atividades humanas, ali também estará o historiador ou o cientista social a fim de interpretar e dar sentido. Esses vestígios são diversos e vão desde pegadas no chão, escritas nas paredes de cavernas, relatos orais e relatos escritos. Block (2001, p. 46) ainda afirma que “[...] da parte do analista, semelhante empreendimento exige forçosamente uma imensa dose de escolha pessoal”; assim, nosso propósito, inspirados em Block (2001) é despertar as memórias dos professores interlocutores sobre sua composição familiar, sua trajetória escolar, sua formação no ensino superior, dentre outros aspectos.

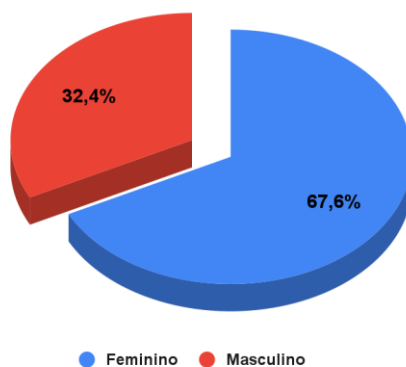
Cunha (2012, p. 25) em suas análises reconhece o papel fundamental do professor no desempenho escolar. Para tal, acentua a importância de estudos que façam essa abordagem, buscando compreender que “as relações de poder permeiam o papel do professor e são, ao mesmo tempo, causa e consequência da realidade escolar”. Ainda neste sentido, Cunha (2012, p. 26) nos esclarece que “estudar, pois, o professor como ser contextualizado nos parece da maior importância. É o reconhecimento do seu papel e o conhecimento de sua realidade que poderão favorecer a intervenção no seu desempenho”.

Iniciamos as análises a partir do **primeiro eixo “dados pessoais”**. Dos 55 professores que receberam o convite para participar voluntariamente da pesquisa e que atuam no Ensino Fundamental na Rede nas duas escolas municipais onde se delimitou o estudo, obtivemos 40 respostas, por conseguinte, mais de 70% de retorno. É por meio desses dados coletados por meio do questionário, das variáveis elencadas, e de escolhas ancoradas nos objetivos desta

pesquisa, que fundamentamos nossas análises. Em sentido amplo, os dados coletados demonstram que, 70% se declararam brancos, 5% negros, 22% pardos, dentre outros. Dos 40 professores, 65% são residentes na cidade de Schroeder/SC, e os demais residem na cidade de Jaraguá do Sul/SC, não havendo nas respostas outras cidades.

Consoante o gráfico 01 abaixo, 67,6% dos professores que atuam no Ensino Fundamental I (Anos Iniciais) e Ensino Fundamental II (Anos Finais), são mulheres. Sendo assim, analisamos a **variável sexo**. O percentual de 67,6% confirma uma tendência histórica, muito discutida na perspectiva acadêmica, de um fenômeno observado, que ocorre desde o final do século XIX e que ganha força no século XX, denominado de feminização do magistério. Historicamente, desde os períodos colonial e imperial brasileiro, nas poucas instituições de ensino que existiam no país, a maioria do corpo docente era composto por professores homens, situação que começa a mudar, ao final da segunda metade do século XIX, quando mulheres começaram a ser aceitas nas escolas normais do Império (Monteiro; Altmann, 2013). O gráfico 01 a seguir mostra a variável sexo.

Gráfico 01: Variável Sexo



Fonte: elaborado pelo autor com base em dados coletados nos questionários.

De acordo com Rabelo (2019), no Período Colonial brasileiro poucas meninas tinham acesso à educação escolar, e as poucas que tinham, vivenciavam um currículo diferente daquele que era destinado aos meninos. Em suas análises, o autor correlaciona a feminização do magistério com o processo de alfabetização de meninas durante o Período Imperial,

fenômeno que, de acordo com o autor, pode ser observado tanto no Brasil como também em Portugal. Em Portugal, consoante Rabelo (2019) somente no ano de 1815, é que as meninas tiveram acesso à educação escolar estatal. No Brasil, o reconhecimento do direito das mulheres à instrução pública e estatal, foi assegurada na Lei de 15 outubro de 1827, que estabeleceu a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Em seu Art. 11 esta Lei determina que “haverão escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento”. Orienta também sobre as condições das mestras e o que elas deveriam ensinar para as meninas:

Art. 12. As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7º;

Art. 13. As Mestras vencerão os mesmos ordenados e gratificações concedidas aos Mestres.

Assim, a partir da primeira metade do século XIX, foram criadas as primeiras escolas “exclusivas para o sexo feminino e por causa da consideração de que não poderia haver contato entre mulheres e homens para não haver promiscuidade” (Rabelo, 2019, p. 34). No cerne da questão estava a cristalização de um discurso moralista e patriarcal que limitava a necessidade das meninas de receber instrução, apenas com o propósito de se tornarem boas esposas, mães e donas de casa. Esse mesmo discurso, encontra-se na raiz da feminização do magistério, pois em sua pseudo essência, o exercício do magistério, estabeleceria uma mesma relação com os pressupostos exigidos da mulher em seu papel no âmbito doméstico. Pimenta (2012, p. 36) em suas análises concernentes ao exercício do magistério, especialmente na primeira metade do século XX, frisa:

Tratava-se na verdade de uma ocupação e não propriamente uma profissão, exercida por mulheres (embora não proibida aos homens), oriunda dos segmentos economicamente favorecidos da sociedade e cuja característica marcante era ser uma extensão do lar, do papel de mãe e coerente com o de esposa. Era uma missão digna para as mulheres.

Enquanto nas primeiras décadas do século XX, as mulheres da elite eram atraídas para o

exercício do magistério, e como já salientado anteriormente, como uma preparação para que a mulher fosse uma boa esposa e mãe, ou mesmo pudesse reunir atributos para conseguir um bom casamento, nas últimas décadas, Pimenta (2012, p. 58) observa uma mudança de perfil socioeconômico das mulheres que passaram a exercer o magistério, evidenciando que nele “continua o predomínio feminino. Mas qual feminino? Não mais as mulheres oriundas das elites. A presença da classe média no magistério já havia sido constatada [...] dentro desse processo de escolarização das camadas médias da sociedade brasileira”.

Ribeiro (2015) em suas análises concernentes a formação de professores na Colônia e Império brasileiro, indica possíveis razões para o afastamento de professores do sexo masculino, que gradualmente foram deixando a docência, o que consequentemente, contribui para a consolidação da hegemonia e feminização do magistério. Para tal, é preciso retroceder a meados do século XIX, com o surgimento das Escolas Normais, cuja missão era formar professores, a fim de atender uma crescente demanda por escolarização. Ribeiro (2015) argumenta ainda que a criação das Escolas Normais, está intrinsecamente ligada ao processo de reforma do Estado Brasileiro, promovida pelo Ato Adicional de 1834, que descentralizou atribuições como a criação de escolas e formação de professores para as províncias. A primeira escola normal foi criada na província do Rio de Janeiro em 1835, e aos poucos foi lentamente sendo disseminada pelo território nacional; em 1883, quase 50 anos depois, existiam apenas 22 escolas normais no país.

Ribeiro (2015) em seus estudos, compreende que além de poucas escolas normais, as condições em sentido geral eram péssimas, os salários oferecidos para os professores eram poucos e estavam longe de serem atraentes, sem contar o crescente desprestígio social do cargo, que afastava os candidatos para o exercício da função docente. Além de questões estruturais, o discurso que se consolidou, a partir de então, também nos auxilia a compreender a feminização do magistério, pois

Já se delineava nos últimos anos do regime monárquico a participação que a mulher iria ter no ensino brasileiro. A percepção de que a educação da infância deveria ser-lhe atribuída, uma vez que era o prolongamento de seu papel de mãe e da atividade educadora que já exercia em casa, começava a ser defendida por pensadores e políticos. Essa acentuada presença das mulheres não é por acaso, e é desnecessário dizer de como se internalizou no Brasil a associação entre magistério e público feminino (Ribeiro, 2015, p. 430).

Entretanto, essa possibilidade que as mulheres vislumbraram, em poder exercer uma atividade profissional, para além do papel doméstico, historicamente imposto pelo sexo dominante, por outro lado, constituiu-se na máxima possibilidade de ascensão profissional na carreira para essas mulheres nos períodos aqui demarcados, pois os demais cargos no âmbito da administração escolar, como os cargos de direção e supervisão, ainda eram ocupados e exercidos por homens (Almeida, 2006, p. 137). De acordo com Pimenta (2012, p. 41)

A Escola Normal, que se ampliou e consolidou a partir dos anos 30, foi sendo frequentada cada vez mais por mulheres das classes economicamente mais favorecidas da sociedade brasileira. Sua finalidade real era preparar para o desempenho do papel social de esposas e mães de famílias. [Já] nos anos 50 e 60, quando a mulher começou a ter necessidade de completar a renda familiar, uma vez que o trabalho dos maridos foi sendo deteriorado no cerne do capitalismo brasileiro.

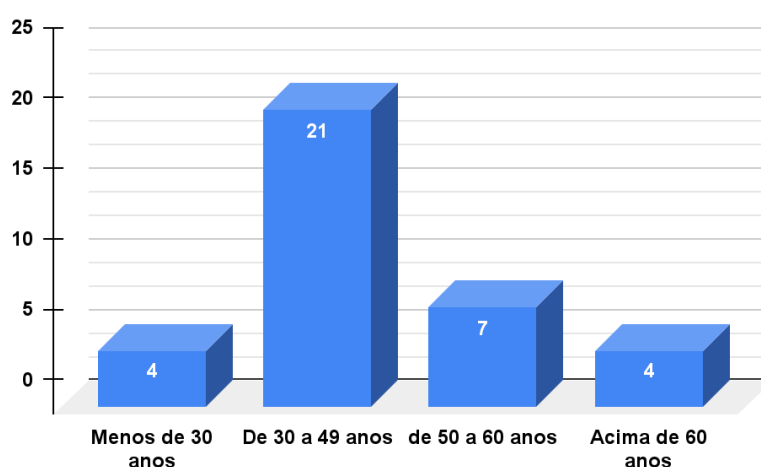
Em contrapartida, mesmo com o estereótipo historicamente construído, de que atributos intrínsecos ao sexo feminino, torna a mulher “naturalmente vocaciona” para o exercício do magistério, esta pode ser uma causa do afastamento de professores do sexo masculino especialmente em atuação na Educação Infantil na atualidade. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)³² dos 2,3 milhões de profissionais da Educação Básica, 1,8 milhões são mulheres (79,2%). Já na Educação Infantil, 97,2 são mulheres.

Rabelo (2010) em estudo em que analisa a atuação de professores do sexo masculino em escolas primárias, reconhece que a docência também pode e deve ser um espaço para os homens. Dos docentes ouvidos em sua pesquisa, muitos deles afirmam exercer o magistério na Educação Infantil por uma escolha profissional que envolve remuneração e reconhecimento na carreira. Polena e Gouveia (2013) reconhecem que nos últimos anos o perfil docente tem se alterado e que mesmo com a predominância feminina, há um crescimento da presença masculina, como já salientado nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Dos professores interlocutores de nossa pesquisa, observamos que 32,4% são homens, geralmente concentrados no Ensino Fundamental II (Anos Finais) em disciplinas específicas.

³² Informações disponíveis em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/professoras-sao-79-da-docencia-de-educacao-basica-no-brasil>. (Acesso: 30/04/2024).

A **variável idade dos professores** interlocutores da pesquisa, que atuam na Rede assim se apresenta: do total de 40 retornos que obtivemos, 36 respostas informaram suas idades. Destes, 21 estão entre os 30 e 49 anos; quatro (04) têm idade acima de 60 anos; sete (07) entre os 50 e 60 anos e somente quatro (04) têm idade inferior a 30 anos. O gráfico 02 abaixo mostra a questão etária dos professores interlocutores da pesquisa.

Gráfico 02: Idade dos professores interlocutores da pesquisa



Fonte: elaborado pelo autor com base em dados coletados nos questionários

Polena e Goveia (2011) reconhecem em suas análises que a permanência do professor na carreira tem relação intrínseca com as reformas previdenciárias ocorridas no Brasil, que retiraram direitos. O Município de Schroeder não tem um fundo previdenciário próprio. Os servidores aposentam-se pelo Regime Geral de Previdência Social (RGPS) quando atingem os requisitos idade e tempo de contribuição. As reformas previdenciárias retiraram direitos dos servidores públicos, como a paridade e a integralidade. Por conta disso, com a defasagem dos proventos advindos da previdência social, muitos professores são forçados a continuar trabalhando, mesmo após a aposentadoria. Polena e Gouveia (2013) ainda salientam que há uma prevalência etária entre 30 e 49 anos, e como tendências de aumento, o que naturalmente enquadra-se em um processo de envelhecimento dos quadros docentes no país. Sobre esta questão, Souza afirma (2013, p. 57)

Os docentes da educação básica no Brasil em sua maioria são pessoas com experiência de trabalho. Isso quer dizer que, mesmo com a renovação de quadros, com a ampliação na contratação, os docentes estão permanecendo mais tempo na profissão. Isso parece se articular com as consequências geradas pela reforma previdenciária, na qual a introdução de uma idade mínima associada ao tempo de contribuição para que o trabalhador pudesse se aposentar e, além disso, o estabelecimento de valores máximos a serem pagos aos aposentados podem estar gerando essa condição de permanência dos docentes na ativa, seja demorando mais para se aposentar, seja regressando ao trabalho, com novos contratos, após a aposentadoria.

Souza (2013) em suas análises estabelece outro aspecto que se relaciona com a tendência de permanência do professor em atividade, mesmo após a aposentadoria: trata-se da valorização prevista nos planos de carreira por tempo de serviço. Na Rede Municipal de Ensino de Schroeder, a Lei complementar n.º 96/2010³³ que se refere ao Plano de Carreira e Remuneração para o Magistério do Município de Schroeder em seu Artigo 23 prevê três formas de desenvolvimento do servidor: por tempo de serviço, capacitação profissional e mérito funcional. Assim sendo, de acordo com Souza (2013, p. 60) “nessa relação entre salário e tempo de serviço vemos que os mais altos salários médios são pagos a profissionais com mais de 20 anos de serviço”. Os dados demonstram que 35% dos professores de Schroeder, participantes da pesquisa, estão há mais de 20 anos em atuação.

De acordo com Huberman (2000, p. 38) a carreira pode ser definida como “o percurso de uma pessoa em numa organização (ou numa série de organizações)”, e como esses indivíduos influenciam e são influenciados por estas instituições. Em seus estudos, o autor reconhece que até meados do século XX, havia poucos estudos sobre a ciclo profissional de vida de professores, realidade que começou a se alterar a partir da década de 1970, com um crescente interesse e pesquisas, de abordagem psicossociológica, sobre a temática.

Huberman (2020) baseado em pesquisas sobre o ciclo da vida profissional de professores, reconhece algumas fases ou etapas, que não necessariamente são simétricas ou absolutas para todos. Os primeiros anos da carreira docente são concebidos como períodos de exploração e de estabilização, onde se transita de uma fase de descoberta, ou mesmo, do “choque de realidade”, até o domínio e apropriação das exigências da profissão. Nessa fase, o

³³ Informações disponíveis em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/s/schroeder/lei-complementar/2010/10/96/lei-complementar-n-96-2010-reestrutura-o-plano-de-carreira-e-remuneracao-para-o-magisterio-do-municipio-de-schroeder-e-da-outras-providencias>. (Acesso: 08/05/2024).

autor reconhece que há um maior número de estudos. O meio da carreira, consoante o autor, é caracterizado pela diversificação e pelo questionamento das estruturas institucionais e um maior ativismo na carreira do professor. Já o final da carreira, os estudos empíricos demonstraram uma tendência de distanciamento e “desinvestimento” na carreira.

Entretanto, Huberman (2000) problematiza os desafios metodológicos concernentes a este tipo de estudo: o não reconhecimento das influências de outros fatores de ordem social e econômica e suas determinantes; a necessidade de se delimitar claramente o público pesquisado e seus contextos; a dificuldade do fenômeno ser observado e estudado por um mesmo pesquisador, em todo o percurso em que ele ocorre. A variável, que busca analisar a questão etária dos professores interlocutores dessa pesquisa, não pretendeu responder as razões intrínsecas da permanência desses profissionais, e suas motivações subjetivas. Todavia, pesquisas empíricas sobre o ciclo profissional de professores são importantes para a área da educação, no sentido de se compreender como esse percurso ocorre, e principalmente quem são esses profissionais, o que os motiva e os aflige.

A questão da estabilidade pode muitas vezes figura como requisito para o exercício da função docente. Sobre esta questão Barros (2012, p. 9) considera que

Um fator comum aos discursos colhidos [é] a relação entre a estabilidade, a precarização do trabalho e a opção pelo serviço público. A estabilidade é vista como uma forma de se sentirem protegidos frente a precarização do trabalho que atinge de forma mais visível o emprego privado e também a possibilidade de planejamento financeiro, no campo pessoal e profissional, que a estabilidade permite.

No contexto atual, adjetivado pela instabilidade nos mais diversos setores, ser um servidor público pode ser caracterizado como pertencer a um “território privilegiado da estabilidade garantida pelo Estado, como grande empregador” (Barros, 2012, p. 17). De acordo Monteiro (2022, p. 117) “em que pese a condição de trabalho estável, o servidor público como categoria vem sofrendo constante precarização em seu trabalho” o que se contrapõe à conotação de segurança, no aspecto de não estar suscetível a mudanças. Barros (2012, p. 29) afirma ainda que “considerando as grandes alterações sofridas no campo do trabalho, o termo estabilidade parece ter perdido espaço para um cenário de profundas e constantes transformações e instabilidades”. Sobre a mesma questão, Laval (2004, p. 9)

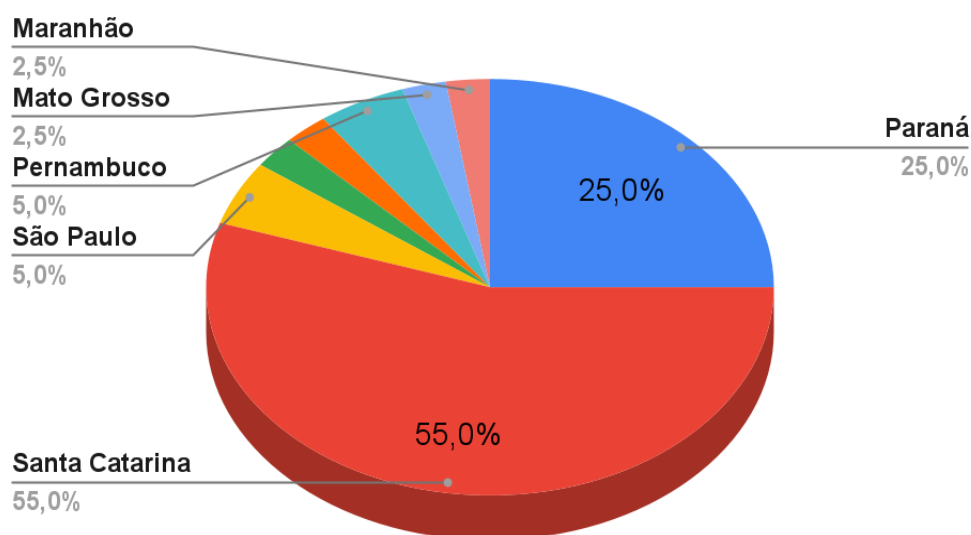
mostra em seus estudos que “os professores exercem um ofício que perdeu muito de seus benefícios simbólicos e de suas vantagens materiais relativas”.

Tendo em vista tais condições de trabalho, elas afetam de maneira direta a qualidade da educação pública. Dourado e Oliveira (2009) observam que pensar a qualidade da educação implica considerar suas múltiplas significações e dimensões, pois abarca o desenvolvimento de práticas no interior e no exterior da escola e que estão compromissadas com aspectos socioeconômicos, bem como com a gestão democrática da escola. Assim, para Dourado e Oliveira (2009, p. 212) há

[...] necessidade de uma sólida política de formação inicial e continuada, bem como à estruturação de planos de carreira compatíveis aos profissionais da educação, destaca-se a importância de políticas que estimulem fatores como motivação, satisfação com o trabalho e maior identificação com a escola como local de trabalho, como elementos fundamentais para a produção de uma escola de qualidade.

A **variável estado de origem dos professores** de Schroeder, é mais uma com a qual operamos: das 40 respostas obtidas, os dados indicam que 55% são naturais do estado de Santa Catarina, constituindo a maioria. Dos demais, 22,5% são oriundos do estado do Paraná, localizado na região sul do país; 7,5% são provenientes da região nordeste do país (Pernambuco e Maranhão); 2,5% são da região Centro-Oeste (Mato Grosso do Sul) e, por fim, 10% são originários da região Sudeste do país (São Paulo e Rio de Janeiro). Como fica bem evidenciado nos dados apresentados até aqui, há uma diversificação em relação ao lugar de origem dos professores, participantes da pesquisa, que atuam na Rede. A distribuição geográfica evidencia a representatividade de várias regiões do país. O gráfico 03 mostra o estado de origem dos professores interlocutores.

Gráfico 03: Estado de origem dos professores interlocutores



Fonte: elaborado pelo autor com base em dados coletados nos questionários.

No Brasil, nas últimas décadas do século XX, ocorreu uma intensificação e uma reorganização espacial da população no território nacional. Esse fenômeno tem uma forte relação com a industrialização e com as novas fronteiras agrícolas, fatores que estão intrinsecamente relacionados com o fenômeno do êxodo rural (Baeninger, 2011). Observamos tais processos migratórios como a busca por um “habitat, como lugar físico socialmente qualificado”, onde as “oportunidades médias de apropriação dos diversos bens e serviços materiais ou culturais disponíveis” (Bourdieu, 2013, p. 139) são reais. Bourdieu e Passeron (2014, p. 28) notam:

O habitat e o tipo de vida cotidiana que lhe estão associados, o montante de recursos e sua repartição entre os diferentes postos orçamentários, a intensidade e a modalidade do sentimento de dependência, variável segundo a origem dos recursos, como a natureza da experiência e os valores associados à sua aquisição, dependem fortemente e diretamente da origem social.

Brito (2009) enfatiza em seus estudos sobre migrações internas no Brasil nos últimos 70 anos, na perspectiva da teoria do desenvolvimento econômico, que as migrações ocorreram em função do próprio desenvolvimento do sistema capitalista, assim como do próprio processo de modernização social do país, que impactou a necessidade crescente de mão-de-obra, especialmente em regiões de grande concentração de indústrias. Os dados sobre os quais focalizamos nossa atenção sinalizam para o fenômeno das migrações internas: 45% dos professores participantes da pesquisa nasceram em outros estados da federação, sendo que 22,5% dos professores são oriundos do Estado do Paraná.

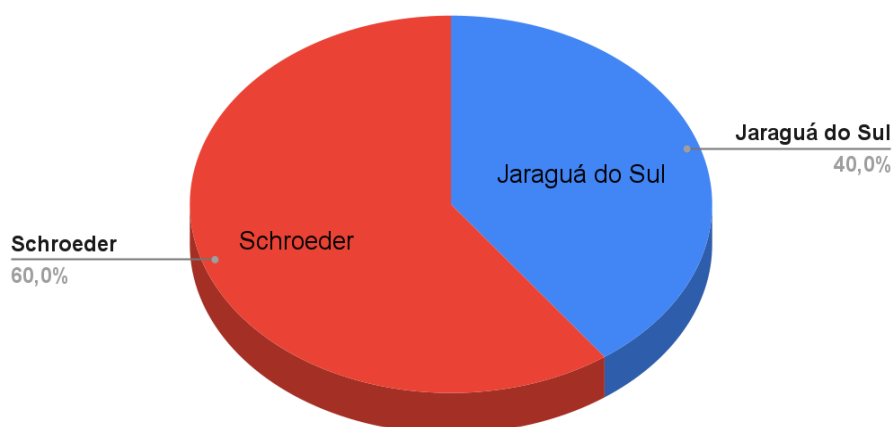
Schorner (2009) em sua pesquisa sobre o processo migratório de paranaenses para a região de Jaraguá do Sul/SC, buscou analisar as razões que levaram muitos paranaenses a vir para esta região; nesse sentido, destaca que além da questão econômica, outro aspecto há como elemento facilitador desse processo migratório de paranaenses para Jaraguá do Sul e região, o que ele denomina de “família ampliada” fator observado nas

Rotas e locais de destino frequentemente dependem das informações, contatos e articulações estabelecidas com parentes, amigos e membros da comunidade de origem e de destino. É essa rede de contatos familiares e comunitários que viabilizava o deslocamento e o próprio processo migratório como um todo (Schorner, 2009, p. 134).

As famílias já estabelecidas foram os suportes para que outros membros da família viessem e se estabelecessem na região, auxiliando, inclusive, na formação de redes de apoio. Nesse sentido, “[...] as redes fornecem contextos sociais de referência para o indivíduo que deseja migrar, tornando-se assim um instrumento valioso para estudar a ação social, já que elas são capazes de condicionar comportamentos” (Schorner, 2009, p. 136).

Complementando a variável Estado de origem dos professores é importante demarcar a cidade onde residem atualmente os professores interlocutores: no gráfico 04 abaixo observamos que 40% estabeleceram residência em Jaraguá do Sul e 60% residem na cidade de Schroeder, onde trabalham. É importante notar também que 76% dos professores residem em casas próprias, e 23,1% em casas alugadas.

Gráfico 04: Cidade onde residem atualmente dos professores interlocutores



Fonte: elaborado pelo autor com base em dados coletados nos questionários

Assim sendo, os docentes nossos interlocutores não estão limitados ao local onde exercem sua função, pois estão resguardados por um “poder simbólico garantido pelo volume de capital, que permite o distanciamento da proximidade física (residência) deste lugar em relação aos bens raros, como a vida em uma cidade que proporciona qualidade de vida” (Monteiro, 2022, p. 117). Nesse aspecto a cidade figura como “o espaço propriamente político de dominação [definido] pela relação que se estabelece entre a distribuição dos poderes e dos bens no espaço geográfico e a distribuição dos agentes neste espaço, sendo a distância geográfica em relação aos bens e poderes um bom índice de poder” (Bourdieu, 2011, p. 127).

Bourdieu (2013, p. 137-138) argumenta que “na relação entre a distribuição espacial dos agentes – definidos inseparavelmente como corpos localizados e como detentores de capital – e a distribuição dos bens ou serviços socialmente disponíveis” se diferencia no volume de capital. Para Bourdieu (2013, p. 138) esta é uma “forma objetivada de um estado das lutas sociais pelo que se pode denominar os lucros do espaço”. De acordo com Monteiro (2022, p.

117) é “na distribuição espacial geográfica [que] podem ocorrer oportunidades desiguais de acessar em termos materiais ou simbólicos os bens duráveis; estas oportunidades são definidas do mesmo modo: pelo volume de capital”. Melo (2014, p. 77) mostra que “os lugares de origem são mecanismos que subjazem e organizam as relações e as memórias [...] sobre a herança cultural e social auferidas por intermédio da família e da escola”.

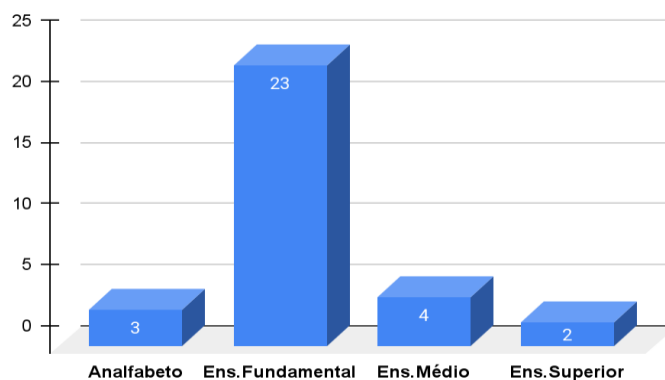
Na **variável grau de instrução do cônjuge**, obtivemos 33 respostas dos 40 professores participantes da pesquisa: 3% cursou o Ensino Fundamental completo; 36,4% o Ensino Médio; 60,6% o Ensino Superior completo; destes 21,2% realizaram pós-graduação. Em geral, os cônjuges possuem um nível de instrução elevado comparado aos números nacionais divulgados pelo último censo do IBGE³⁴ em 2022, quando mostram que 53,2% dos brasileiros acima dos 25 anos concluíram a educação básica, e somente 19,2% o ensino superior.

Dado esse percentual de formação dos cônjuges, deduzimos “que o acesso a este ensino possibilitou os passos iniciais para a constituição de um estilo de vida distinto” (Monteiro, 2022, p. 121). Bourdieu (2007, p. 9) constata que tal formação pode estar relacionada ao “peso relativo da educação familiar e da educação propriamente escolar [que] varia segundo o grau de reconhecimento e ensino dispensado às diferentes práticas culturais pelo sistema escolar; além disso, a influência da origem social”.

Já na **variável grau de instrução dos pais** aparece um cenário bem diferente: 9,4% são analfabetos; 71,9% cursaram o Ensino Fundamental completo; 12,5% o Ensino Médio; e 6,3% o Ensino Superior. Na variável grau de instrução das mães, observamos que 3,2% são analfabetas, 54,8% possuem o Ensino Fundamental, 29% o Ensino Médio e, 3% o Ensino Superior. Os gráficos 05 e 06 a seguir trazem o grau de instrução dos pais e das mães dos professores interlocutores de nossa pesquisa.

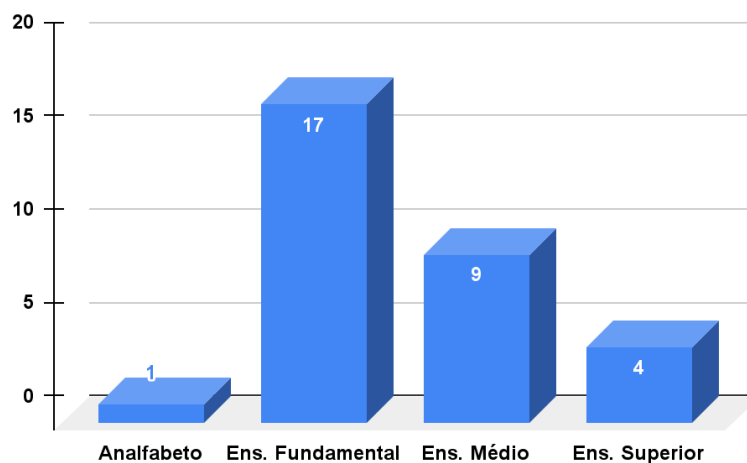
³⁴ Informações disponíveis em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html#:~:text=No%20Brasil%2C%2053%2C%25,%2C%25%20no%20mesmo%20ano.> (Acesso: 08/05/2024).

Gráfico 05: Grau de instrução dos pais dos professores interlocutores



Fonte: elaborado pelo autor com base em dados coletados nos questionários.

Gráfico 06: Grau de instrução das mães dos professores interlocutores



Fonte: elaborado pelo autor com base em dados coletados nos questionários

Gatti (2009, p. 16) concorda que “em um país de escolarização tardia como o Brasil” temos ainda um baixo nível de escolaridade na população em geral, uma realidade que vem se alterando nas últimas décadas. Nesse sentido, concorda que “a formação para a docência

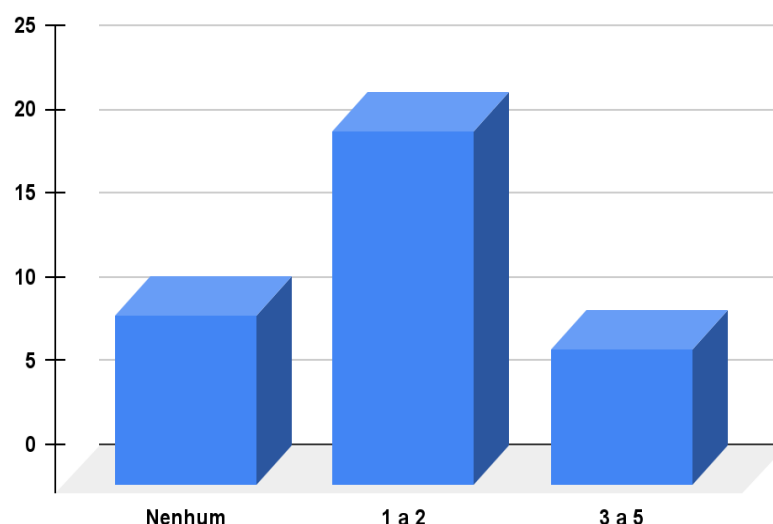
agrega, em particular no caso brasileiro, um capital cultural aos estudantes que, ainda mais do que a renda, parece constituir um importante distintivo social”. Mesmo que a formação dos pais e das mães dos professores não pareça elevada, é importante observarmos que ainda assim possuem uma consistente relação com o saber. O valor da educação familiar na compreensão de Charlot (1996, p. 49) abarca “o conjunto de imagens, expectativas e julgamentos que se referem ao mesmo tempo ao sentido e à função social do saber e da escola, à disciplina ensinada, à situação de aprendizagem e à relação em si mesma” com o saber. De acordo com o mesmo sociólogo trata-se de “uma relação de sentido, e portanto de valor, entre um indivíduo (ou um grupo) e os processos ou produtos do saber” que geram relações de identidade com o saber.

A relação com o saber se enraíza na própria identidade do indivíduo: questiona seus modelos, suas expectativas em face da vida, do futuro, do ofício, da imagem de si mesmo e das suas relações com as figuras parentais... Falamos então de relação de identidade com o saber. Mas o que está em jogo na relação com o saber é também a própria natureza do ato de aprender: aprender é se apropriar do saber, construir um sentido, saber como se conduzir em qualquer circunstância, cumprir suas obrigações profissionais.

Depreendemos que também a formação dos cônjuges, além do peso da educação familiar, possa ter funcionado como elemento de construção de relações sólidas com o saber dos professores interlocutores desta pesquisa.

Concernente à composição familiar, associamos as **variáveis estado civil e número de filhos**, nas quais observamos: 62,5% são casados; 15% divorciados; 10% em União Estável; 2,5% outros. De acordo com os dados coletados e demonstrados no gráfico 07 abaixo constatamos: 53,8%, a maioria, tem entre 1 e 2 filhos (21 respostas); 20,5% têm entre 3 e 5 filhos (8 respostas); e 25,6% não possuem filhos (10 respostas). O gráfico 07 mostra o número de filhos(as) dos professores interlocutores.

Gráfico 07: Número de filhos(as) dos professores interlocutores



Fonte: elaborado pelo autor com base em dados coletados nos questionários

Bourdieu (1996, p. 124) define família como “um conjunto de indivíduos aparentados, ligados entre si por aliança, casamento, filiação, ou excepcionalmente por adoção (parentesco), vivendo sob um mesmo teto (coabitação)”. Bourdieu (1996, p. 125) ainda argumenta que a ideia de família é uma espécie de ficção que foi erguida no mundo social e que tomamos como realidade. Para esse sociólogo, “a família que somos levados a considerar como natural, porque se apresenta com a aparência de ter sido sempre assim, é uma invenção recente” e que de modo geral suplanta sua composição: trata-se de “uma personagem transpessoal dotada de uma vida e de um espírito coletivo e de uma visão específica do mundo” (Bourdieu, 1996, p. 125).

Leone et al. (2010, p. 61) ao analisarem as mudanças na composição das famílias no Brasil esclarecem:

A composição das configurações familiares se modifica, aumentando os casais sem filhos e as famílias monoparentais (principalmente as chefiadas por mulheres) e

diminuindo o tipo de família mais tradicional – aquele constituído pelo casal e os filhos. A queda da fecundidade e as mudanças nos arranjos familiares provocaram ainda aumento na proporção de pessoas idosas nas famílias.

No caso de nossos interlocutores parece que há a composição familiar que ainda tende à prevalência da configuração tradicional da família; no entanto, aparece a tendência a novas composições quando aparecem divorciados; pessoas em União Estável e outros. Para Leone et al. (2010) as mudanças tanto no tamanho, quanto na composição familiar ocorreu a partir de condições econômicas não mais favoráveis às famílias constituídas por um grande número de filhos como observado na primeira metade do século XX, o que afetou a população em idade ativa de maneira geral, especialmente com o fenômeno do êxodo rural ocorrido no país nos anos 1960. Com relação ao número de filhos, Leone et al. (2010, p. 64) também afirmam:

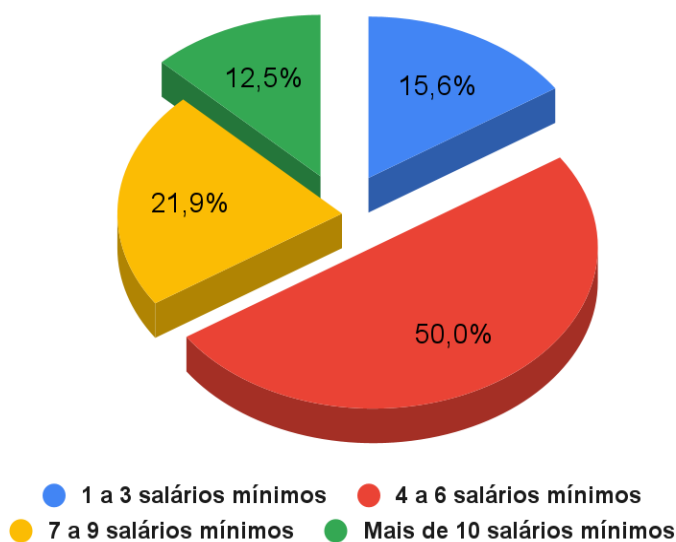
A queda da fecundidade ocorrida em todos os países de América Latina, com algumas especificidades em função da etapa de transição demográfica (queda da mortalidade, queda da fecundidade e aumento da esperança de vida), foi uma das principais características responsáveis pela queda no tamanho das famílias. A redução da fecundidade foi inicialmente maior nas áreas urbanas e entre as mulheres com níveis socioeconômicos e educacionais mais elevados. De maneira geral, quanto mais avançada a transição demográfica, menor é o tamanho médio das famílias.

Outro aspecto abordado pelo autor que faz referência a diminuição do tamanho das famílias, além da queda da fecundidade é “o envelhecimento da população [que] contribuiu para modificar a composição das diversas etapas do ciclo de vida familiar (nascimento, consolidação e saída do lar) e alterar a composição e o tamanho das famílias devido à subdivisão de configurações familiares anteriores” (Leone et al., 2010, p. 65); a estas duas características estão acrescidos processos, como a “diminuição do número de casamentos e aumento de separações, que também contribuem para as mudanças na composição e para a ampliação do número de famílias” (Leone et al., 2010, p. 65). A ideia de “família em movimento” caracteriza os professores nossos interlocutores.

Na **variável renda familiar**, de acordo com os dados, apontados no gráfico 08 abaixo, 50% dos professores participantes da pesquisa tem uma renda familiar entre 4 a 6 salários mínimos; 15,6% de 1 a 3 salários mínimos; 21,9% de 7 a 9 salários mínimos e 12,5% tem uma renda familiar acima de 10 salários mínimos. A renda média no Brasil, de acordo com os

dados disponíveis no Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)³⁵ é de um pouco mais de 2 salários mínimos (3.118,00 reais).

Gráfico 08: Renda Familiar Mensal Aproximada dos professores interlocutores



Fonte: elaborado pelo autor com base em dados coletados nos questionários.

De acordo com Silva et al (2023) a discussão concernente à remuneração dos professores que exercem a profissão na Educação Básica está no campo de lutas e reivindicações da categoria por melhores condições de trabalho e, principalmente, pela valorização da categoria. A Constituição brasileira de 1988, em seu artigo 206 dos incisos V ao VIII, assegura aos profissionais do magistério a criação de planos de carreiras, ingresso por meio de concurso público e o Piso Nacional do Magistério.

Somente no ano de 2008, quase vinte anos após a promulgação da Constituição de 1988, foi reconhecido o direito dos trabalhadores do magistério a um piso salarial nacional; durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi sancionada a Lei 11.738/2008³⁶ que

³⁵ Informações disponíveis em: <https://www.ipea.gov.br/cartadeconjuntura/index.php/tag/massa-salarial/> (Acesso: 06/05/2024).

³⁶ Informações disponíveis em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm/ (Acesso: 06/05/2024).

regula e assegura o Piso Nacional Profissional do Magistério. Levando em consideração que a organização da educação nacional está ancorada no regime de colaboração entre União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, havia uma enorme discrepância salarial dos profissionais que atuavam na Educação Básica no Brasil. A Lei do Piso Salarial Nacional do Magistério, para os profissionais da Educação Básica foi uma conquista laboriosa e histórica da categoria.

O direito a um piso salarial nacional, como garantia de condições materiais dignas para os trabalhadores da educação, está sujeito às judicialização e aos malabarismos jurídicos de governos neoliberais, que visam tolher essas condições árduas conquistadas, especialmente nos ataques aos planos de carreiras, sob o argumento de austeridade fiscal, e promovem a compactação salarial ao impossibilitar a valorização vertical na carreira desses profissionais.

O Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Município de Schroeder³⁷ (Lei Complementar nº 96/2010) assegura em seu Artigo 1º, parágrafo único, que este “será fundamentado na qualificação profissional e no desempenho, objetivando a melhoria da qualidade do magistério municipal e a valorização dos profissionais de educação”. Como supracitado e reiterando, as três formas de progressão salarial na carreira estão: a progressão por tempo de serviço, por capacitação profissional, e a progressão por mérito profissional; esta última, pela ausência de regulamentação, no sentido de estabelecer critérios objetivos para o “mérito”, nunca teve efeito objetivo e concreto na carreira desses profissionais. Sandel (2021, p. 53) mostra que o mérito recusa o bem comum, ainda que pareça um princípio benigno; afirma também que as sociedades que recompensam por mérito possuem diversos atrativos; no entanto,

O princípio do mérito pode tomar caminhos tiranos, não somente quando as sociedades não conseguem ser fieis a ele, mas também - na verdade, sobretudo, quando conseguem. O lado negativo do ideal meritocrático está embutido em sua promessa mais sedutora, a de domínio e a de vencer pelo próprio esforço. Essa promessa vem com um fardo difícil de carregar. O ideal meritocrático coloca um peso grande na concepção de responsabilidade pessoal. Responsabilizar as pessoas pelas coisas que elas fazem é bom, até certo ponto. Respeita a capacidade delas de pensar e agir por elas mesmas, como agentes morais e cidadãos. Mas uma coisa é responsabilizá-las por agirem de acordo com a moral; outra coisa é pressupor que somos, cada um de nós, totalmente responsáveis por nossa sina.

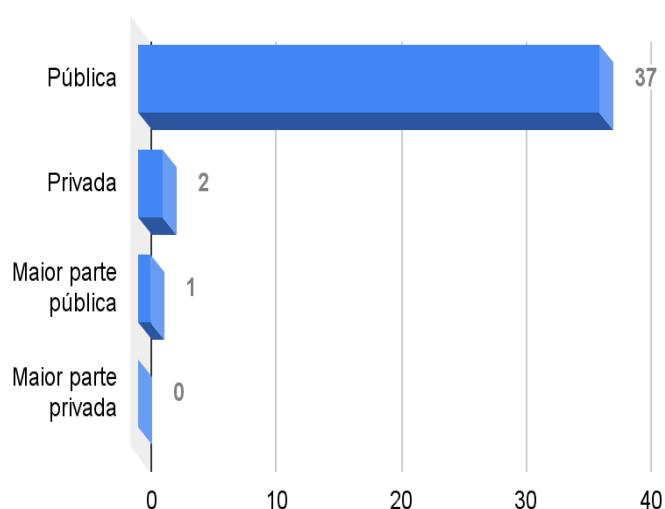
³⁷ Informações disponíveis em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/s/schroeder/lei-complementar/2010/10/96/lei-complementar-n-96-2010-reestrutura-o-plano-de-carreira-e-remuneracao-para-o-magisterio-do-municipio-de-schroeder-e-da-outras-providencias/> (Acesso em 06/05/2024).

Outro aspecto que vale notar concernente ao Plano de Carreira e Remuneração do Magistério de Schroeder, são as investidas dos gestores para retirar direitos conquistados pela categoria. A lei Complementar 200/2017³⁸, aumentou de 2 para 3 anos o acesso de nível dos professores por tempo de serviço, além de manter o percentual de 2,5%. Embora o gráfico 08 demonstre uma média salarial acima da renda média nacional, os dados levam em consideração, não unicamente a renda dos professores participantes da pesquisa e sim, a renda familiar, que considera os rendimentos dos cônjuges e outros membros da família. Sobre a variável aqui tratada também foi oportunizada, a possibilidade dos professores participantes da pesquisa relatarem algum aspecto pessoal relevante, que pudessem compartilhar, a fim de conhecê-los melhor. No entanto, as quatro respostas, como “não”, “nada a declarar” e “não exatamente” não agregaram elementos à análise.

O **segundo eixo** no qual centramos nossas análises aborda a **formação na educação básica** dos professores participantes da pesquisa. De acordo com a LDB de 1996, a Educação Básica no Brasil, está organizada em três níveis de ensino: Educação Infantil (até os 5 anos), Ensino Fundamental de 9 anos e Ensino Médio. Nessa variável, objetivamos compreender elementos que constituem a trajetória escolar desses professores. Gatti e Barreto (2013) destacam que a maioria dos professores que atuam na Educação Básica no Brasil, são oriundos da escola pública. Nesse sentido, os dados, ilustrado no gráfico 09 abaixo, demonstram que 92,5% dos professores que participaram da pesquisa tiveram suas trajetórias durante Educação Básica no sistema público de ensino; 2,5% frequentaram maior parte no sistema público, e 5% declararam ter cursado a Educação Básica em alguma instituição privada de ensino.

³⁸ Informações disponíveis em: [em:https://leismunicipais.com.br/a/sc/s/schroeder/lei-complementar/2017/20/200/lei-complementar-n-200-2017-altera-o-caput-do-artigo-25-da-lei-complementar-municipal-n-962010-que-reestrutura-o-plano-de-carreira-e-remuneracao-para-o-magisterio-do-municipio-de-schroeder-e-da-outras-providencias](https://leismunicipais.com.br/a/sc/s/schroeder/lei-complementar/2017/20/200/lei-complementar-n-200-2017-altera-o-caput-do-artigo-25-da-lei-complementar-municipal-n-962010-que-reestrutura-o-plano-de-carreira-e-remuneracao-para-o-magisterio-do-municipio-de-schroeder-e-da-outras-providencias). (Acesso: 06/05/2024).

Gráfico 09: Tipo de escola onde frequentou a Educação Básica



Fonte: elaborado pelo autor com base em dados coletados nos questionários

De acordo com Cury (2002) foi a partir da promulgação da Constituição de 1988 que a Educação Básica no Brasil, ganhou novas perspectivas, inclusive quanto a sua finalidade, que é proporcionar o acesso à educação, cultura, e ao conhecimento científico. Ainda sob essa ótica, Cury (2002, p. 169) destaca algumas responsabilidades do estado brasileiro com a melhoria na qualidade da Educação Básica, em suas dimensões, que passa pelo reconhecimento de que “o aumento da permanência de estudantes na escola depende da realização do direito ao saber, sob um padrão de qualidade possível de ser incrementado”, assim como, “a ação responsável do Estado e suas obrigações correspondentes. Sendo um serviço público (e não uma mercadoria) da cidadania, a nossa Constituição reconhece a educação como um direito social e dever do Estado” (Cury, 2002, p. 171).

Charlot (2013, p. 95) reconhece que a partir dos anos de 1960, a maioria dos países contemporâneos, incluindo o Brasil, começaram a investir em seus sistemas públicos de ensino, obedecendo à lógica que a missão da escola constituía-se para corroborar o desenvolvimento do país. Já a partir da década de 1970, “na maioria dos países do mundo, a escola passa a ser pensada na perspectiva do desenvolvimento econômico e social”. Nesse contexto histórico, Charlot (2013, p. 97) questiona que

A nota, o diploma medem o valor da pessoa e prenunciam o futuro dos filhos. Não basta tirar uma nota boa e obter um bom diploma; é preciso conseguir notas e diplomas superiores aos dos demais alunos para conquistar vagas no mercado de trabalho e ocupar as posições sociais mais lucrativas e prestigiosas. A Escola vira espaço de concorrência entre crianças.

No Brasil, nos últimos 30 anos, especialmente a partir de mecanismos legais que visavam garantir a universalização, o acesso e permanência de brasileiros de 4 a 17 anos na Educação Básica, o nível de escolaridade aumentou, porém, continua muito longe do ideal. De acordo com dados do IBGE (2022)³⁹, 53,2% dos brasileiros com 25 anos ou mais, concluíram a Educação Básica obrigatória. Em relação a mesma faixa etária, 19,2% concluíram o Ensino Superior. Para Bourdieu (2015), só ter um diploma não basta para que as classes desfavorecidas econômica e culturalmente possam ascender na pirâmide social. Para que as classes desfavorecidas possam acessar os mais diversos níveis de ensino é preciso que seja modificado o valor simbólico e econômico dos diplomas.

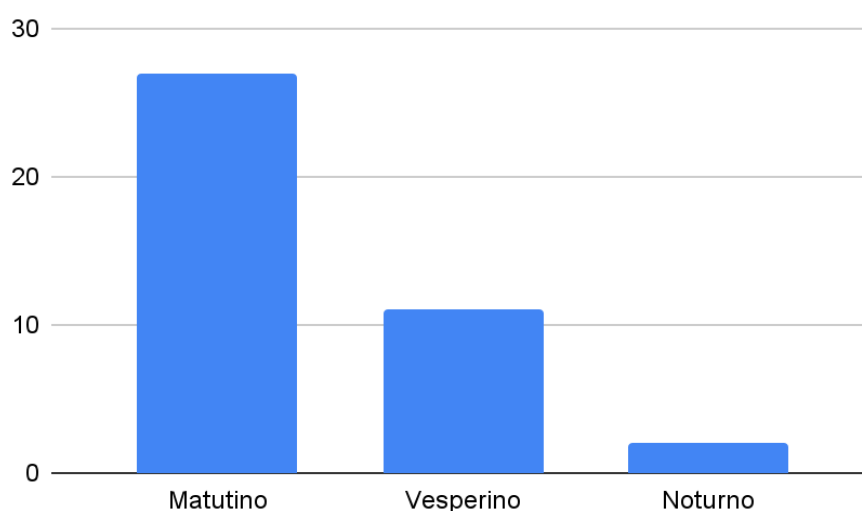
Porém, a entrada das classes populares nas escolas não significa democratização para além do acesso; de acordo com Bourdieu (2015) há dois extremos, pois de um lado as classes menos favorecidas, frequentam “estabelecimentos improvisados, cuja multiplicação fez-se, de maneira precipitada, nas periferias desafortunadas para acolher populações de alunos cada vez mais numerosos e mais desprovidos do ponto de vista cultural” (Bourdieu, 2015, p. 245) e, por outro lado, aqueles que frequentam “estabelecimentos altamente preservados, onde os alunos oriundos de ‘boas famílias’ podem, seguir, ainda hoje, uma trajetória escolar que não é radicalmente diferente daquela que foi seguida pelos pais ou avós” (Bourdieu, 2015, p. 245).

Na **variável principal turno em que frequentou a Educação Básica**, ilustrada no gráfico 10, obtivemos 40 respostas. Os dados nos apontam que dos professores participantes

³⁹ Informações disponíveis em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html> (Acesso em 09/05/2024).

da pesquisa, 67,5% frequentaram a Educação Básica no período matutino; 27,5% no período vespertino e 2% no período noturno.

Gráfico 10: Principal turno em que frequentou a Educação Básica



Fonte: elaborado pelo autor com base em dados coletados nos questionários

Na **variável professores que cursaram o magistério** que buscou explorar o quantitativo dessa formação, no âmbito da Educação Básica, como formação mínima para o exercício da docência, obtivemos 39 respostas de 40 professores participantes da pesquisa. Em consonância com Pereira (2019), numa perspectiva histórica, do século XIX ao século XX, a formação de professores no Brasil tinha como *locus* as Escolas Normais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB de 1961) estabeleceu que o ensino Normal teria como objetivo a formação de professores para o Ensino Primário, ao nível de colegial. Mais tarde, a Lei 5.962/71, que substituiu a LDB de 1961, exigiu como formação mínima para o exercício do magistério de 1º Grau (1ª a 4ª série), habilitação específica no 2º Grau.

Pereira (2019) compreende que a LDB de 9394/1996 trouxe em seu Artigo 62 uma ambiguidade, concernente ao nível em que a formação de professores deveria ocorrer no

Brasil, pois, ao mesmo tempo que estabelece que esta formação deve ocorrer em nível superior, para professores que exercem o magistério na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, por outro lado, também admite a formação em nível médio (magistério) como formação mínima para ingresso no magistério nacional. Pereira (2018) argumenta que a legislação trata com essa ressalva para resguardar o direito daqueles professores que já atuavam na educação básica com a formação em nível médio. Todavia, a legislação previa, em seu Artigo 87, a superação dessa condição por meio da adoção do Ensino Superior como exigência de entrada no magistério na Educação Básica para o decênio (1997-2007).

No município de Schroeder, em 2018, por meio de Processo Seletivo Simplificado (001/2018)⁴⁰ ainda se contratava professores com nível médio (magistério) para atuar na Educação Básica. O quadro 01 abaixo mostra a habilitação e os requisitos para exercer a função docente no Município de Schroeder.

Quadro 01: Habilitação e os requisitos para exercer a função docente no Município de Schroeder

PROFESSOR LÍNGUA ESTRANGEIRA ALEMÃ

ATRIBUIÇÕES	HABILITAÇÃO PROFISSIONAL/REQUISITOS	REMUNERAÇÃO
Lecionar nas Unidades Escolares do Município, entre outras atividades pertinentes.	Certificado de conclusão do Ensino Médio com habilitação em Magistério, com fluência comprobatória na Língua Estrangeira Alemã.	R\$ 2.455,36

* Remuneração referente a contrato de 40 horas semanais, sendo ajustada a carga horária existente ao tempo da contratação.

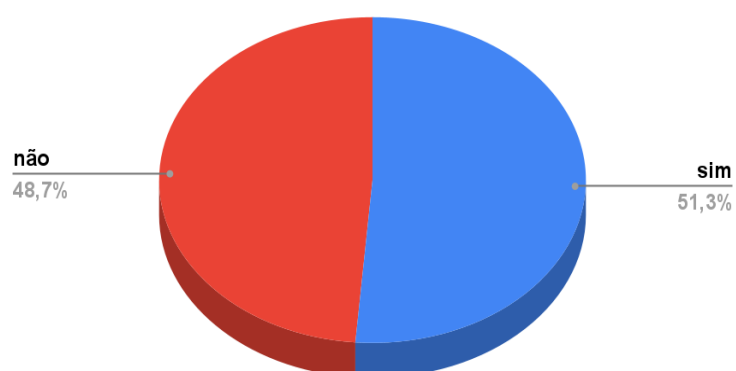
Fonte: Edital Processo Seletivo Simplificado 001/2018

Dos professores participantes da pesquisa, 51,3% informaram ter cursado o magistério; concernente aos professores que afirmaram ter cursado o magistério, 52,4% o fizeram no período noturno; 33,3% no matutino e 14,3% no período vespertino; ou seja 47,6 fizeram o

⁴⁰ Informações disponíveis em: 001/2018 SECEL/PMS e SAS/PMS – PROCESSO SELETIVO SIMPLIFICADO – Município de Schroeder. (Acesso: 09/05/2024).

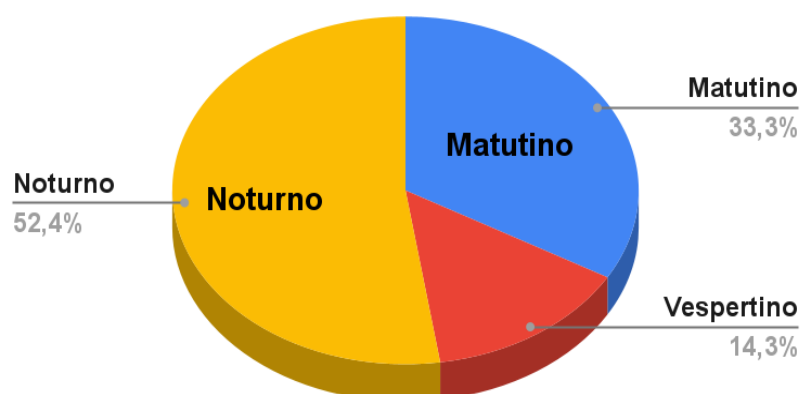
curso diurno. Os gráficos 11 e 12 a seguir apresentam o percentual de professores que cursaram magistério e em qual período.

Gráfico 11: Professores que cursaram magistério



Fonte: elaborado pelo autor com base em dados coletados nos questionários

Gráfico 12: Período cursou o magistério



Fonte: elaborado pelo autor com base em dados coletados nos questionários

Pensamos com Togni et al. (2007, p. 62) ao analisarem a escola noturna de ensino médio no Brasil que

O ensino noturno é quase sempre considerado nos meios educacionais como um problema, uma fonte de insatisfação que necessita ser sanada. [...] é realmente um problema sem saída, pois com muita frequência é oferecido àqueles que dispõem de menos recursos. Não se deve esquecer que o período noturno faz parte da história da escolarização e que apesar de ter se constituído a partir de disposições governamentais, estas disposições vieram atender a reivindicações populares.

As autoras afirmam que as escolas noturnas no Brasil datam do Período do Império, com escolas funcionando para adultos entre 1869 e 1886 em diversas províncias e que “o acesso aos cursos noturnos era muito restrito, pois estes eram oferecidos apenas nas capitais das províncias ou em alguns centros urbanos maiores” (Togni et al. 2007, p. 62). Para Togni et al. (2007) o ensino médio noturno foi denominado ensino secundário e, posteriormente, ensino de 2.º grau, até a promulgação da LDB 9394/1996. Afirmam também:

Ao longo do tempo, o ensino médio noturno tem sido conduzido como uma cópia do que se faz no período diurno. Não tem, portanto, uma identidade própria. Além de estar subordinado a uma lei generalizada, o ensino noturno apresenta outras inconveniências e algumas características peculiares, que precisam ser levadas em conta para se contemporizar as consequências: os professores muitas vezes estão no terceiro turno de trabalho diário, quase todos os alunos têm jornadas de trabalho de oito ou mais horas diárias, não raro em atividades pesadas e difíceis, os conteúdos fogem da área de interesse dos alunos, etc. Muitas dificuldades se contrapõem a quem deseja promover situações de aprendizagem com significado, a fim de reforçar

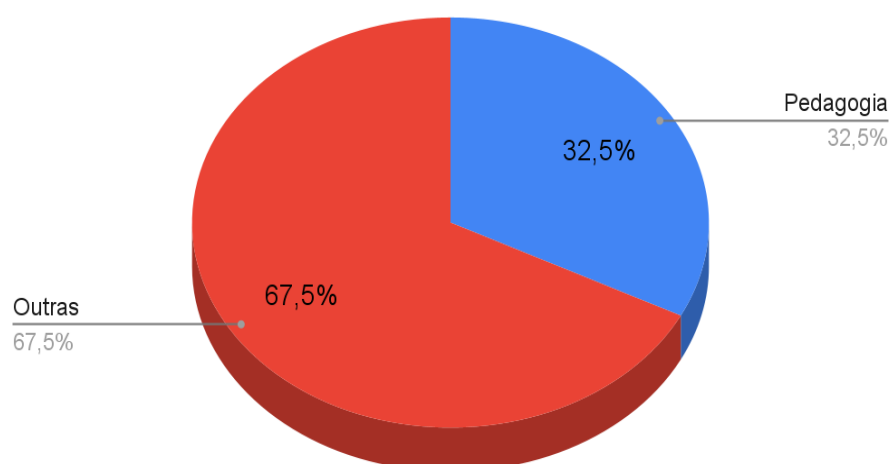
conteúdos não devidamente assimilados, ou para desenvolver um ambiente propício ao surgimento de relações afetivas e sociais, tanto entre professores e alunos quanto entre os próprios alunos (Togni et al. 2007, p. 63).

Togni et al. (2007, p. 64) trazem à tona o caráter ambíguo do ensino médio noturno, pois se por um lado a sua generalização democratizou o acesso à escola, por outro fortaleceu ainda “mais a divisão da própria escola”. Tal condição de formação pode ser sido enfrentada pelo percentual de 52,4% de professores que fizeram o curso de magistério no período noturno e atuam na Rede Municipal de Ensino de Schroeder. É importante ressaltar que “os filhos de trabalhadores, muitos deles já trabalhadores também, fizeram-se cada vez mais presentes nas escolas de ensino médio, principalmente em anos mais recentes. E o ensino noturno, apesar das dificuldades e problemas, contribuiu decisivamente para isso” (Togni et al. 2007, p. 64). Assim, conhecer o público frequentador do ensino médio noturno e a escola a ele destinada é essencial para a qualificação desse ensino.

Outros aspectos importantes a serem ressaltados acerca da formação na Educação Básica dos professores interlocutores desta pesquisa estão nas **variáveis cursou a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e cursaram pré-vestibular, realizaram algum curso preparatório para ingressar no Ensino Superior**. Em relação à primeira, 100% das respostas afirmam não ter cursado. Quanto à segunda, obtivemos 40 respostas e os dados apontaram que 87,5% (35 professores) disseram que não cursaram cursinho pré-vestibular e 12,5% (5 professores) que sim. Destes professores que afirmaram ter feito cursinho pré-vestibular, 60% fizeram em instituição pública, e 40% em instituição privada.

O **terceiro eixo** que analisamos para caracterizar os professores interlocutores de nossa pesquisa foi a **formação no ensino superior**. Nele obtivemos 40 respostas. Dos professores participantes da pesquisa, 67,5% cursaram outras licenciaturas (27 professores), enquanto 32,5% cursaram Licenciatura em Pedagogia (13 professores). O gráfico 13 abaixo ratifica esta formação.

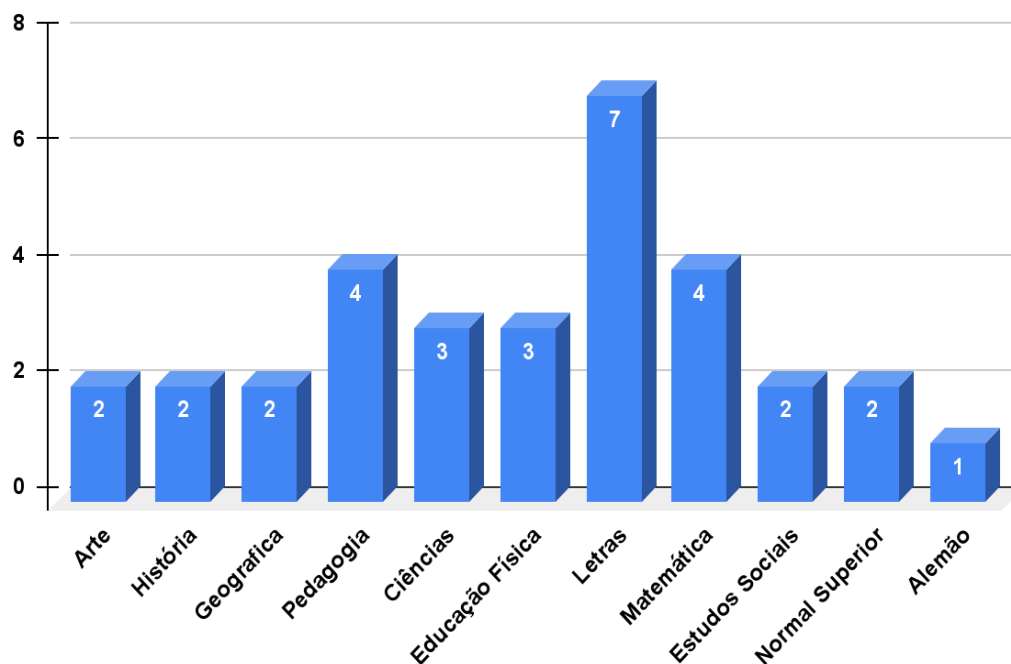
Gráfico 13: Formação no ensino superior



Fonte: elaborado pelo autor com base em dados coletados nos questionários.

Em relação à **variável Qual(is) licenciaturas cursou** obtivemos 33 respostas dos 40 questionários enviados. Os dados estão demonstrados no gráfico 14 abaixo.

Gráfico 14: Qual(is) licenciatura cursou



Fonte: elaborado pelo autor com base em dados coletados nos questionários

É importante notar que 92,5% dos professores já trabalhava enquanto cursava a licenciatura; desses, 80% na rede pública e ensino e 20% na privada. Fernandes et al. (2016, p. 2) ao analisarem o impacto da desvalorização da licenciatura na formação de professores, mostram que “as autoridades usam como incentivo a diminuição do tempo de curso, fazendo o estudante escolher Licenciatura pelo diploma de graduado sem sequer gostar ou se preocupar com a situação da educação” além de possuírem “menores concorrências por vagas nos vestibulares, além de ser um curso de baixo custo”. No mesmo sentido Granbowski (2013) argumenta que enfrentar e resolver uma crise econômica no Brasil parece ser mais fácil que enfrentar a crise que licenciatura. Fernandes et al. (2016, p. 2) ainda destacam que a “licenciatura como primeira opção está entrelaçado não apenas aos baixos salários oferecidos a esses profissionais, mas também a alta valorização da tríade Engenharia-Medicina-Direito, deixando os cursos de formação de professores esquecidos”. Sobre a mesma perspectiva Libâneo (2006, p. 93) é enfático:

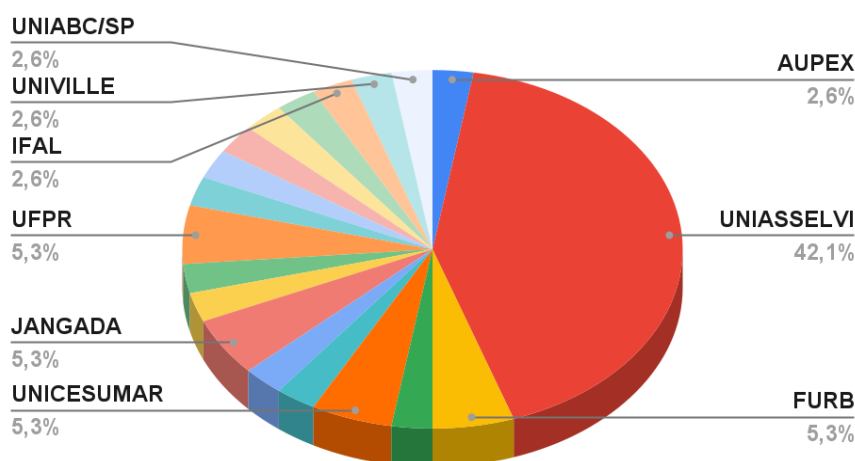
[...] a desvalorização econômica e social do magistério, além de comprometer o status social da profissão, também retira o status acadêmico dos campos de

conhecimentos que lhe correspondem, tornando o ensino uma linha de pesquisa menos nobre. Não é casual, por exemplo, a pouca valorização dos cursos de licenciatura nas universidades e a insuficiência de pesquisas nesse campo.

Cabral et al. (2020, p. 142) mostram que “os cursos de Licenciatura não estão entre os mais procurados e possuem altos índices de evasão. Além disso, nem todos os recém-formados optam pela carreira docente e muitos desistem da profissão nos primeiros anos de carreira”.

Na **variável em qual instituição cursou o Ensino Superior**, obtivemos 40 respostas. Dos professores que responderam, 82,5% cursaram em instituições privadas de ensino; 7,5% em instituições públicas estaduais e 4% em instituições federais. Como podemos observar nos dados, a maioria dos professores precisou realizar sua formação superior em instituições de ensino da região. O gráfico 15 a seguir destaca as Instituições de Ensino Superior nas quais os interlocutores desta pesquisa cursaram o ensino superior.

Gráfico 15: Instituições de Ensino Superior nas quais os interlocutores desta pesquisa cursaram o ensino superior



Fonte: elaborado pelo autor com base em dados coletados nos questionários

De acordo com Pereira (2018, p. 92) nas últimas décadas constata-se um crescimento das licenciaturas, na modalidade do ensino à distância no Brasil, fenômeno que ocorre numa

perspectiva de reformas neoliberais em que o estado transfere sua responsabilidade pela formação de professores para a iniciativa privada. Com a democratização do ensino, a partir da década de 1990, aconteceram os seguintes impactos:

[...] um contingente de 2,6 milhões de alunos, as escolas passaram a receber 8,1 milhões. Todavia, a formação de profissionais e a adequação de estrutura física não acompanharam essa evolução, em que uma das medidas foi a formação de professores em massa, com o ensino à distância e a abertura sem precedentes da oferta do Ensino Superior pela rede privada.

Tal condição pode ser problematizada tendo em vista o processo de expansão e interiorização do ensino superior no Brasil. Saviani (2010, p. 4) ao abordar a expansão do ensino superior no Brasil afirma que esse processo ocorreu por meio de mudanças e continuidades. Com início em “1808 com os cursos superiores criados por D. João VI”, sua continuidade no Império se deu por meio da “criação das faculdades de direito”. Na Primeira República “a expansão ocorreu por meio da criação de instituições ditas livres, portanto, não oficiais sendo, via de regra, de iniciativa particular”. A partir dos anos 1930 aconteceu “a retomada do protagonismo público que se acentuou nas décadas de 1940, 1950 e início dos anos 60 por meio da federalização de instituições estaduais e privadas e com a criação de novas universidades”. Vieira (2003, p. 84) sobre a mesma questão ratifica a tese de Saviani (2010) sobre o processo de mudanças e continuidades, pois nota que os anos 1990 foram marcados pela universalização do ensino fundamental, eleito como “prioridade absoluta na área educacional”. De acordo com este pesquisador, a contrapartida desse processo foi perversa, pois tal opção

Teve várias e importantes implicações, devido às restrições orçamentárias. Uma delas foi o reduzido investimento do setor do ensino superior público no período e o relativamente pequeno incentivo ao aprofundamento do debate sobre um novo projeto para a universidade brasileira, por parte dos órgãos governamentais. Houve, no entanto, uma clara opção pelo crescimento do sistema de ensino superior pela via das instituições privadas (Vieira, 2003, p. 84).

O processo de mudanças e continuidades no ensino superior brasileiro afetou a formação dos professores que atuam na Rede Municipal de Ensino de Schroeder, pois não residem em capitais, onde as universidades públicas foram instaladas e o acesso a esse ensino superior público “democratizado” não alcançou esses professores. Aos professores com os quais dialogamos foi negado o direito à educação superior pública, ficando eles instados a

realizar tal formação em instituições privadas, como mostra o percentual esmagador de 82,5% que cursaram esse ensino em instituições privadas.

Outro aspecto a considerar nesta formação é o processo de interiorização do ensino superior. Bizerril (2020, p. 3) ao pensar o processo de expansão e interiorização das universidades federais brasileiras e seus desdobramentos mostra que “a principal política pública responsável por esse crescimento foi o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), implantado no governo Lula (2003- 2010) a partir de 2007”. Afirma também que entre os anos de 2011 a 2015, um número significativo de novos campi foram criados no governo de Dilma Roussef. O Programa REUNI objetivava aumentar as vagas e expandir a universidade, especialmente no aspecto da interiorização do ensino superior no país, pois “a maioria das universidades federais se encontrava nas capitais e em cidades de maior porte” (Bizerril, 2020, p. 3). Como analisa Bizerril (2020, p. 5)

O principal impacto para a interiorização do ensino superior público foi o expressivo aumento no número de campi em todas as regiões do país [...], revelando que a política atingiu as universidades de forma a induzir a construção de um modelo universitário multicampi, anteriormente existente apenas em parte das universidades federais

A interiorização do ensino superior público como “impacto mais perceptível pela sociedade, e aquele que recebe maior atenção dos pesquisadores e também da mídia, é o aumento no número de vagas para os cursos de graduação, mas a situação pode ser analisada por vários outros aspectos” (Bizerril, 2020 , p. 7-8) tais como o desenvolvimento econômico e social da região na qual uma universidade é instalada: “a universidade pública é uma instituição imprescindível para a sociedade porque, diferentemente de uma organização privada autocentrada, tem a sociedade como sua referência” (Bizerril, 2020 , p. 12). Assim, tendo a sociedade como referência Leher (2019, p. 222) contribui para entendermos que “governos com pretensão autocrática, igrejas fundamentalistas, grupos econômicos hostis ao desenvolvimento social, agrupamentos corporativos particularistas, forças políticas conservadoras em geral não possuem apreço à autonomia universitária”.

No aspecto da interiorização do ensino superior público destacamos a criação dos Institutos Federais por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Pacheco (2010) considera essa criação uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica. Para ele os

Institutos Federais dão “visibilidade a uma convergência de fatores [...] quanto ao papel da educação profissional e tecnológica no contexto social do Brasil e deve ser reconhecida como ação concreta das atuais políticas para a educação brasileira” (Pacheco, 2010, p. 15). Compreender essas Instituições desse modo é reputar à “educação profissional e tecnológica estratégica não apenas como elemento contribuinte para o desenvolvimento econômico e tecnológico nacional, mas também como fator para fortalecimento do processo de inserção cidadã de milhões de brasileiros” (Pacheco, 2010, p. 16). Assim, os Institutos Federais são

Um novo tipo de instituição, identificada e pactuada com o projeto de sociedade em curso no país. Representa, portanto, um salto qualitativo em uma caminhada singular, prestes a completar cem anos. Trata-se de um projeto progressista que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade.

Pacheco (2020) argumenta que dentre os pilares fundantes dos Institutos Federais estão a verticalidade, a transversalidade e a territorialidade. Já como princípios educativos figuram a formação humana integral, o trabalho como princípio educativo, a prática social como fonte de conhecimentos e a indissociabilidade entre todas as dimensões do processo educativo: ensino, pesquisa e extensão.

Na região de Jaraguá do Sul, onde o município de Schroeder está localizado, há somente a licenciatura em Física oferecida pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)⁴¹. As licenciaturas concentram-se em instituições privadas, principalmente na modalidade à distância (EAD). Pereira (2013) considera que a predominância na oferta de licenciaturas pelo setor privado tem algumas razões e, dentre elas estão: são menos onerosas; tem pouca desistência; há menor risco de fechamento dessas instituições e menos problemas com ressarcimento de valores pagos pelos alunos, entre outros. Entretanto, quase em sua totalidade ofertada a distância há uma clara dissociação entre ensino e pesquisa. Nesse sentido, Pereira (2013, p. 32) compreende que “a formação de professores ocorre com menores possibilidades de uma formação plena, cultural e cientificamente considerada”.

⁴¹ Informações disponíveis em: <https://www.ifsc.edu.br/web/campus-jaragua-do-sul/licenciatura>. (Acesso: 09/05/2024).

A formação dos professores participantes no ensino superior em instituições privadas de ensino reitera a negação do direito a educação como um bem público, pois 80% deles cursaram o ensino superior no período noturno; 17,5% no período matutino e 2,5% no período vespertino. Em seus relatos, 55% afirmaram que enfrentaram algum tipo de dificuldade para cursar o ensino superior, enquanto 45% disseram que não. As dificuldades mais comuns, observadas nos relatos, são de ordem financeira e questões organizacionais como “tempo”, “distância” da instituição onde estudava, ter que conciliar “trabalho e estudo”. Dentre os relatos, destacamos também: o “pagamento das mensalidades e do traslado. Conciliar tempo de trabalho com o estudo” (D5), e “cansaço, pois trabalhava na área da educação 40h e estudava todas as noites, deslocamento até a universidade” (D7).

Os relatos nos fazem refletir a respeito dos desafios e dificuldades que esses professores encontram em sua trajetória formativa, especialmente, a formação inicial. Muitos, precisaram superar, além das dificuldades financeiras, com pagamento de mensalidades e custos de deslocamento, conciliar seus estudos com suas atividades laborais diárias. Muitos professores em atuação, trabalham 40h ou mais, em uma carga horária que exige muita atividade intelectual, e mesmo assim, após seu horário de trabalho, precisaram estudar, atividade que exige abstração e esforço intelectual. Oliveira et al. (2020, p. 463) destacam que a degradação da formação docente no ensino superior expressa um “projeto de educação que desconsidera e desvaloriza o conhecimento científico e desqualifica a educação pública, impactando diretamente o trabalho e a formação docente”. A precarização da formação docente figura em um contexto de

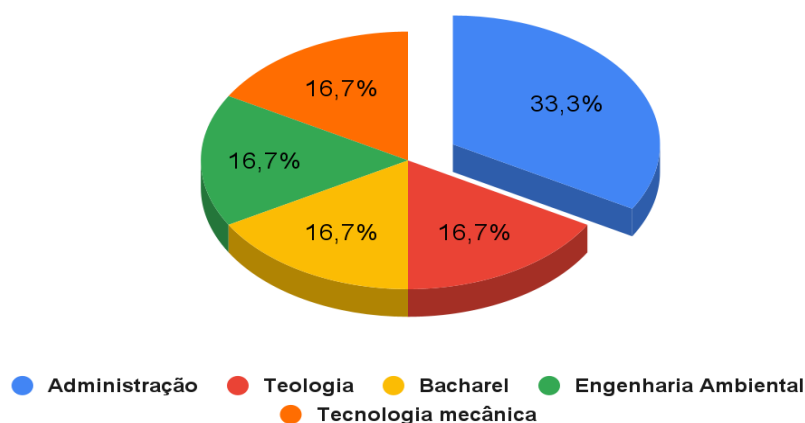
Elevada concentração de capital, dominação autocrática com articulação externa e interna, assim como desigualdades sociais, onde se situam os dilemas educacionais e as questões relacionadas com a generalizada precarização do trabalho e da formação docente (Oliveira et al. 2020, p. 464).

Esta realidade perversa foi materializada no processo formativo dos docentes com os quais dialogamos.

Dos professores que cursaram Licenciatura em Pedagogia e estão habilitados para os anos iniciais, 48,6% possuem outras licenciaturas. Destes, 82,1% possuem formação, apenas na área da educação, enquanto 17,9% declararam que possuem formação em outras áreas. No

gráfico 16 abaixo observamos algumas dessas formações tais como: Administração, Bacharelado em Teologia, Tecnologia, Engenharia Mecânica.

Gráfico 16: Áreas de formação fora da educação



Fonte: elaborado pelo autor com base em dados coletados nos questionários

Na **variável o que fez você optar pelo curso de Pedagogia ou licenciatura**, obtivemos 34 respostas. Por ser uma pergunta aberta, as respostas foram variadas e demonstraram razões subjetivas diversas que fundamentam as decisões de optarem pelas licenciaturas, tais como:

Vocação (D1);
 Admiração pela profissão (D3);
 Jurassic Park - filmes com paleontologia (D4);
 Afinidade com o curso (D5);
 Aptidão (D9);
 Gostar de idiomas (D11);
 Gostar de educação (D12);
 Gosto pela área de conhecimento (D13);
 Gostar (D14);
 Queria ser professora (D15);
 Amor a profissão (D16);
 Amo a Educação (D17);
 Vontade de ensinar (D18);
 Renda e apreço pela área (D19);
 Sempre quis ser professora
 Por gostar de crianças(D20);
 Não gostar de matemática (D21);
 Mãe professora e então decidi ir para a área/Ter outra opção profissional (D22);
 Desejo de atuar como professora (D23);
 Vestibular (D25);

Circunstâncias familiares e religiosos (D26);
 Gosto de trabalhar no magistério (por isso) (D28);
 Necessidade de continuar lecionando o Ensino Religioso (D30);
 Afinidade com a disciplina (D34).

Os dados nos apontam razões subjetivas que revelam um certo encantamento e romantização da profissão. Sobre este aspecto, Melo (2014, p. 171) entende que as falas de modo geral “remetem a um passado [...] experienciado. Essas experiências acionadas ganham uma dimensão interpretativa, onde o registro do relevante é uma tendência”. Nas suas falas, os professores podem trazer “à memória as primeiras experiências como profissionais. No esforço de memória, duas vertentes podem prevalecer: a romantização, que pode desdobrar-se em entusiasmo ou desencanto, e a idealização, que induz à sacralização da docência e das práticas educativas e escolares”. Como observado, mesmo os professores tendo relatado suas dificuldades com a carreira docente, fica evidente que razões as subjetivas, aparecem com frequência em seus relatos, como nos verbos “gostar” e “amar” a profissão. Afirmações evidenciadas nas análises fenomenológicas realizadas por Cunha (2012), ao investigar o professor e sua prática.

Desses relatos destacamos também razões que demonstram interesse pelo campo da educação tais como:

Já lecionava sem formação, mas precisei da formação (D2);
 Devido a minha primeira experiência em sala de aula ter sido na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, acabei gostando por conta do curso de magistério que me proporcionou essa grande experiência (D6);
 Por identificar com a área e ter universidade pública na região (D7);
 Necessidade de profissionais na área, na época (D8);
 O prognóstico de trabalhar com a base de formação do ser humano (D24);
 Viabilidade financeira e oportunidade de emprego (D27);
 Já trabalhava na área (D29);
 Já estava atuando na área e precisava me profissionalizar (D32);
 Me identifiquei com a profissão (D33).

As expressões desses interlocutores sinalizam que, além do interesse e afinidade com a profissão docente, revelam razões materiais concretas que remetem a necessidade de continuar atuando como professor ou mesmo como oportunidade de trabalho. Há dados que desvelam um posicionamento epistêmico em relação à formação no curso superior, compreendendo as implicações, não somente da escolha em si, mas do sentido intrínseco, profissional e político que permeia a ação de ensinar, o que permite um maior engajamento na profissão, como observamos no relato abaixo:

Minha opção por cursar licenciatura em História está relacionada às habilidades que desenvolvi enquanto aluna, me possibilitando uma facilidade na compreensão dos conteúdos e no entendimento das dinâmicas escolares, fazendo da escola um local de rotina e acolhimento, mas também de crítica aos mecanismos que discordava, despertando assim meu interesse por ser professora e poder agir de forma diferente, construindo o processo de ensino seguindo as minhas particularidades. Em relação à História, a decisão surgiu após a aceitação de que eu seguiria carreira na educação, ao analisar os temas que mais me interessavam e as possibilidades atreladas ao ensino da disciplina (análises críticas, utilização de meios artísticos, leitura, etc) (D10).

A **variável cursou pós-graduação** explora a verticalização na formação docente, em cursos de pós-graduação. Nela percebemos o seguinte cenário: 74,4% tem pós-graduação, enquanto 25% não. Dados disponibilizados nos gráficos 17 e 18 a seguir.

Gráfico 17: Cursou Pós-Graduação

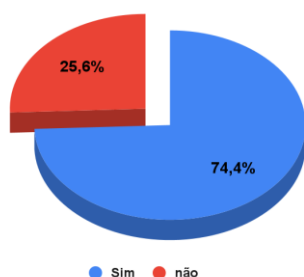
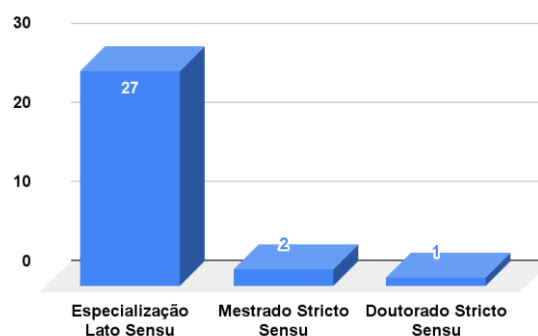


Gráfico 18: Distribuição *Lato Sensu*, Mestrado *Stricto Sensu*, Doutorado *Stricto Sensu*



Fonte: elaborado pelo autor com base em dados coletados nos questionários

Dos professores que responderam ter cursado pós-graduação, 90% (27 professores) fizeram especialização *lato Sensu*; 6,7% (2 professores) mestrado *stricto sensu*, e 3,3% (1 professor) cursou doutorado *stricto sensu*; 9,7% dos professores com pós-graduação, cursaram em instituições privadas de ensino. Em relação aos professores que responderam não ter cursado pós-graduação, 50% de um total de 14 respostas, manifestaram não ter interesse em fazer especialização. Dos professores que responderam que pretendem cursar alguma especialização no futuro, 60% indicaram que pretendem cursar em uma instituição particular de ensino, enquanto 40% manifestaram intenção de cursar em uma instituição pública de ensino.

Observamos que 90% (27 professores) realizaram as seguintes especializações *lato sensu*:

Práticas Pedagógicas Multidisciplinares Gestão Escolar (D1);
 Biologia vegetal (D2);
 Pós em orientação, gestão e supervisão escolar (D3);
 Uma que me especializa na área de Educação Infantil, Anos Iniciais e Educação especial e outra que me habilita para trabalhar na coordenação, orientação e gestão escolar (D4);
 Ensino de Geografia / Ensino de Ciências / Ensino de Biologia (D5);
 Educação em Direitos Humanos (D6);
 Metadisciplinaridade na Educação infantil, básica e gestão escolar (D7);
 Gestão escolar (D8);
 Multidisciplinaridade e Gestão Escolar (D9);
 Alfabetização nas séries iniciais (D10);
 Literatura (D11);
 Docência no Ensino Superior (D12);
 Musicalização (D13);
 Psicodagogia com ênfase em educação especial (D14);
 Educação ambiental e letramento (D15);
 Metodologia do Ensino de Matemática (D16);
 Psicopedagogia com ênfase em educação especial, gestão supervisão e orientação escolar (D17);
 Psicomotricidade (D18);
 Arte e Metodologia do Ensino (D19);
 Especialização em educação infantil (D20);
 Libras no ensino superior/ + Libras (D21);
 Interdisciplinaridade (D22);
 Curso de Especialização em Psicologia Pastoral (D23);
 Educação Infantil séries iniciais e gestão escolar (D24);
 Licenciatura em Matemática e Supervisão e orientação escolar (D25);
 Educação e séries iniciais (D26);
 Mestrado em Ciências Contábeis (D27).

Bomfim et al. (2019, p. 3) ao abordar a pós-graduação *lato sensu* no Brasil mostra que “o reconhecimento da pós-graduação como um novo nível de ensino acontece com o parecer n. 977/1965 traçando a estrutura institucional básica da pós-graduação brasileira, diferenciando as modalidades *stricto* e *lato sensu*”. Para esses pesquisadores o aumento dos cursos *lato sensu*, denominados como especialização aconteceu na década de 1990, visando alcançar novas conjunturas sociais em especial as relacionadas ao trabalho; para tanto

as instituições de ensino públicas e privadas passaram a desenvolver atividades de capacitação em todas as áreas do conhecimento, utilizando-se largamente dos cursos de pós-graduação *lato sensu*. Esse processo foi facilitado a partir de 1995 pela decisão do governo vigente de dar flexibilidade às normas para criação de cursos e instituições de nível superior (Bomfim et al., 2019, p. 3).

O avanço da perspectiva neoliberal da compreensão da educação como mercadoria tornou essa formação agressiva em termos de oferta, da redução do tempo, da não presencialidade e dos preços acessíveis para sua concretização, especialmente em instituições particulares. Tais posições muitas vezes degradam essa formação, essencial ao professor. A esta formação os docentes interlocutores de nosso estudo tiveram acesso, pois 96.7% a cursaram em instituição privada. Ainda que pese tal condição, notamos que a maioria dos professores priorizaram a formação que qualifica sua atuação docente.

No que diz respeito à pós-graduação *stricto sensu*, de acordo com Plano Nacional de Pós-Graduação (2024 – 2028), ainda em versão preliminar para consulta pública, sua missão é “assegurar uma pós-graduação de qualidade, diversa, equitativa, inclusiva e conectada com as necessidades da sociedade” e cuja visão de futuro é “alcançar um Sistema Nacional de Pós-Graduação de excelência, equitativo, inclusivo e sustentável, promovendo formação de qualidade, com diversidade e conectado com as reais necessidades da sociedade”⁴². No entanto, Alves et al. (2019, p. 2) ao tecer reflexões sobre a formação docente nessa pós-graduação, considera que

No que se refere à pós-graduação, houve aumento na oferta dos cursos *Stricto sensu* derivado, em parte, dos estímulos governamentais por meio de bolsas de estudo e, por outro lado, pelas exigências de oferta desses cursos para a Instituição de Ensino Superior (IES) atingir o status de universidade. Além disso, houve, também, o importante aumento da demanda da sociedade por um maior nível de escolarização, entendido como diferencial para o mercado de trabalho.

Observamos, entretanto que o aumento da oferta não foi interiorizado, pois somente três professores com os quais dialogamos acessaram a formação *stricto sensu*. Alves et al. (2019, p. 2) ainda reforçam que esses cursos possuem como destinação primeira o desenvolvimento da pesquisa científica, da formação do pesquisador; assim, “constituem-se em uma via para a formação de professores universitários”. Ou seja, a formação *stricto sensu*, parece fazer aumentar ainda mais o distanciamento entre a universidade e a educação básica, tendo em vista que o Ensino Superior passa a ser o “destino” dos docentes com tal formação. Alves et al. (2019, p. 3) entendem essa formação como desafiadora

⁴² Informações disponíveis em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/19122023_pnpg_2024_2028.pdf (Acesso 25/04/2025).

Diante da ênfase e da especificidade da formação de pesquisadores em cursos de pós-graduação *Stricto sensu*, dos desafios do exercício da docência no mundo contemporâneo, da possibilidade da pós-graduação ser um meio de formação docente, mas que, necessariamente, não abarque requisitos pedagógicos desejáveis, da importância da prática docente capacitada e instrumentalizada para favorecer o processo de ensino-aprendizagem, das diversas tecnologias e inovações no ensino disponíveis no contexto atual, da potência criada ao articular o olhar do pós-graduando [...], oportunizando um enfoque diferenciado de atividades.

Bianchetti (2012, p. 273) em seu texto “Formação de docentes e pós-graduação: docente ou pesquisador? Há futuro para esse ofício”, esclarece que “é somente na segunda metade do século XX, mais especificamente a partir da sistematização da PG brasileira, por meio do parecer do CFE n. 977/65 e as novas atribuições conferidas à CAPES”, que foi possível iniciar os debates sobre o binômio formação de professores e pesquisa. Para este pesquisador tal debate é essencial pois,

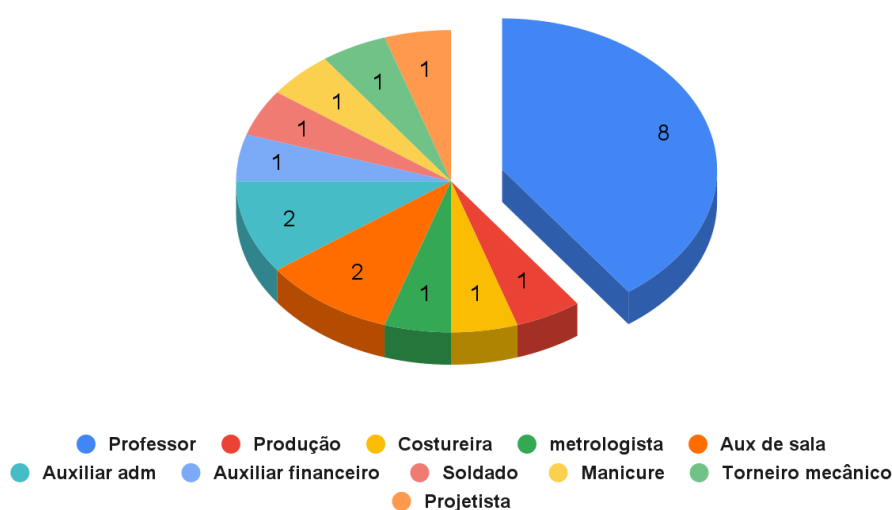
nada mais oportuno, atual e desafiador do que tratar da temática da ‘formação de docentes e pós-graduação’, secundada por duas inquirições de envergadura e profundidade, que evidenciam o quanto são questões que exigem discussão e quão complexa é a busca de repostas a estas interrogantes: “Docente ou pesquisador? Há futuro para esse ofício?”

A formação em nível de pós-graduação de qualidade como um direito exige compreender que “não caberia mais visualizar apenas a pós-graduação como espaço de formação docente e muito menos separar a docência da pesquisa. Todo o espaço e todo o tempo seriam espaços-tempos de formação, de aprendizagem, de ensino e de pesquisa”, como argumenta Bianchetti (2012, p. 278).

Na **variável você já trabalhava quando cursava Pedagogia ou licenciatura** que explorou as condições nas quais a graduação ocorreu, os professores, quando indagados sobre tal aspecto responderam gerando os seguintes dados: 92,5% trabalhavam enquanto cursavam o ensino superior e 7,5% só estudavam. Das profissões que exerciam, como atividade profissional, durante a formação no ensino superior, os dados apontam que a maioria já exercia a docência: 75% dos professores afirmaram ter trabalhado em alguma escola antes de concluir o Ensino Superior; destes 80% na rede pública de ensino e 20% na rede privada. Também nos dados, ilustrados no gráfico 19 abaixo, é apresentado um panorama de profissões exercidas pelos participantes da pesquisa no percurso de sua formação inicial. Algumas profissões foram exercidas fora do campo educacional como, por exemplo:

costureira, manicure, soldador, torneiro mecânico, operador de caixa, empacotador, supervisor e auxiliar financeiro.

Gráfico 19: Profissão que exercia durante a graduação



Fonte: elaborado pelo autor com base em dados coletados nos questionários

Complementando a variável os professores também relataram suas maiores dificuldades, enquanto professores da Educação Básica, de prosseguirem seus estudos (Graduação, Pós-Graduação). Sobre esta questão aparecem relatos como

Valores. Cursei mestrado porém não conclui devido a orçamento (D1);
 Tempo que se torna muito corrido, valor (D5);
 A idade avançada, o traslado para outra cidade e o cansaço físico e mental (D10).

Outros relataram dificuldades em relação a filhos pequenos, tais como “trabalhar durante o dia, estudar a noite e deixar os filhos praticamente sozinhos *[sic]* para conciliar tudo” (D25) e “filhos pequenos” (D15). As questões conjunturais, próprias da carreira

docente, que o professor precisa enfrentar para continuar estudando, podem ser observadas no relato a seguir

Minhas maiores dificuldades como professora para prosseguir com os meus estudos de especialização residem principalmente na falta de tempo, pois somadas às aulas dadas, há o planejamento, a correção das atividades, além do desempenho de funções pessoais (cuidados domésticos, de saúde e familiares) que dificultam a organização dos estudos, fazendo com que seja necessário abdicar de alguma das atividades listadas, mesmo sendo elas fundamentais. Além disso, não há um incentivo (financeiro, ou de flexibilização de horário) das redes de ensino (D6).

A Lei Complementar 96/2010 que versa sobre o Plano de Carreira do Magistério na Rede Municipal de Ensino de Schroeder não prevê o afastamento de professores para aperfeiçoamento profissional, em cursos que assim o exijam, (graduação, pós-graduação *stricto sensu*) embora a LDB de 1996, no Art. 67, assegure que os sistemas de ensino devem promover “a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público”, garantido no inciso II o “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. Pereira (2018, p. 64) reconhece que “o papel da educação, o perfil do professor, os fins da educação e a forma do ato educacional estão ligados a questões políticas, ideológicas, culturais, econômicas e sociais. Gatti (2009, p. 255) já reconhecia em seus estudos que “os profissionais da educação estão entre os mais volumosos e importantes grupos ocupacionais” no Brasil, e nesse sentido, reconhece também:

Políticas na direção de qualificar melhor a educação básica passam pela formação pré-serviço e continuada dos docentes, mas passam também pela renovação constante da motivação para o trabalho do ensino, pela satisfação com a remuneração e a carreira, o que implica a implementação de várias ações de gestão do pessoal do ensino de modo integrado (Gatti, 2009, p. 256).

Em um país como o Brasil, com realidades tão diversas, compreendemos a importância de se pesquisar e caracterizar o perfil dos professores que atuam nos diversos níveis de ensino, especialmente na Educação Básica, onde este estudo se concentrou. Isso nos permite pensar a necessidade de políticas públicas nacionalmente, que, de fato, criem condições concretas e dignas para que estes profissionais tão relevantes para o desenvolvimento social, cultural, e econômico do país contribuam para a qualificação da educação pública brasileira formadora da base da cidadania.

Tratadas as variáveis escolhidas para a caracterização dos docentes que atuam na Rede Municipal de Ensino de Schroeder, as análises nos permitiram compreender, que o perfil dos docentes interlocutores desta pesquisa, é amplo e diversificado. Na variável sexo, observamos a predominantemente as mulheres em atuação; a maioria com idade acima de 40 anos, com ensino superior completo e pós-graduação, em sua maioria *lato sensu*. A formação na educação básica, em geral, aconteceu na escola pública, porém a formação superior, predominantemente em instituições particulares. Quanto à origem, a maioria é do Estado de Santa Catarina e do Estado do Paraná. Quanto à composição familiar, mais da metade são casados, porém, um percentual significativo, se declarou divorciado ou vivendo em união estável. Os dados também sinalizam para uma diminuição do tamanho da família, com uma média de 3 filhos. Quanto à renda familiar, observamos uma média entre 4 e 6 salários mínimos.

No capítulo 5 a seguir cumprimos o objetivo geral proposto para esta pesquisa. Para tanto, abordamos a formação de professores e as metodologias ativas na Rede Municipal de Ensino de Schroeder; as metodologias ativas na formação docente de professores da Rede Municipal de Ensino de Schroeder e operamos com quatro categorias a saber: **compreensão acerca de formação continuada; concepção de Metodologias Ativas; Metodologias Ativas na prática docente e desafios à concretização das Metodologias Ativas em sala de aula.**

5 METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SCHROEDER/SC

Este capítulo atende ao objetivo geral desta pesquisa, que consiste em “analisar as metodologias ativas na formação e na prática docente na Rede Municipal de Ensino de Schroeder-SC”. Isto posto, tratamos a formação de professores e as metodologias ativas na Rede Municipal de Ensino de Schroeder; as metodologias ativas na formação docente de professores da Rede Municipal de Ensino de Schroeder. Também enumeramos algumas categorias visando analisar como elas aparecem na trajetória formativa dos 40 professores interlocutores da pesquisa. Da pergunta “O que você entende por formação continuada?” destacamos a **categoria compreensão acerca de formação continuada**. A pergunta “O que você entende por Metodologias Ativas na educação?”, originou a **categoria concepção de Metodologias Ativas**. As perguntas “Você pode dar exemplos de metodologias ativas na educação?”; “Na sua formação inicial você experienciou abordagens sobre o uso de metodologias ativas na educação?” e “Você usa metodologias ativas nas suas aulas? Se não, tem algum motivo? Se sim, como isso acontece?” nos orientaram a operar com a **categoria Metodologias Ativas na prática docente**. A partir das perguntas “Quais são os desafios para implementação em suas aulas das metodologias ativas?” e “Quais são as maiores dificuldades que você enfrenta para mobilizar o aprendizado de seus alunos?”, foi gerada a **categoria desafios à concretização das Metodologias Ativas em sala de aula**.

5.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE SCHROEDER

A LDB de 1996, art. 62, em seu § 1º, afirma que a “União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”. A Meta 15 do Plano Nacional de Educação (Brasil, PNE, 2014-2024, p. 35), que trata da “formação dos profissionais da educação/professores da educação básica com formação específica de nível superior (licenciatura na área de conhecimento em que atuam)”, visando assegurar essa garantia prevista na LDB/1996, propõe como meta que até o final do decênio 2014/2024 “todos os

professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior em sua área de atuação”. Em 2021, consoante o Portal Senado Notícias, esse percentual foi atingido em 60,7% na educação infantil, 71,2% nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 58,5% nos anos finais do Ensino Fundamental e 66,6% no Ensino Médio. Esses números demonstram a enorme lacuna em relação à formação inicial dos professores e, ainda mais, em relação à formação continuada.

Consoante as informações do Novo Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação, a realidade em relação à formação inicial continua longe de ser alcançada, o que por si só é um problema, visto que a formação continuada pressupõe a ideia de que ela já tenha sido superada, pelo menos no que diz respeito a exigência mínima para a atuação docente, conforme expresso na LDB/1996. O gráfico 20 abaixo mostra esse percentual.

Gráfico 20: Percentual de docentes dos anos finais do Ensino Fundamental cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam - Brasil 2013/2022



Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base no Indicador de Adequação da Formação Docente Inep (2013-2022)

O gráfico 20 acima, mostra que nos anos finais do Ensino Fundamental, menos de 60% dos professores possuem formação superior na área em que trabalham. O Município de Schroeder apresenta 68,90% da formação adequada para a área de atuação nos Anos Finais do Ensino Fundamental e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental 88,5%. Quando o filtro são apenas os docentes que atuam na Rede Municipal, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, a realidade é diferente: 100% dos professores têm formação adequada à sua área de atuação.

Além da lacuna na formação inicial, vista a nível nacional, ainda não superada no decênio 2014-2024, a formação continuada também impõe seus desafios: a Meta 16 do PNE (Brasil, PNE, 2014-2024, p. 35) que versa sobre a formação continuada e pós-graduação de professores estabeleceu como objetivo para o decênio

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de formação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

O Novo Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação demonstra que em 2022, 47,4% dos professores da Educação Básica possuíam pós-graduação, *lato sensu* ou *stricto sensu*, o que representa um aumento de 17,2%. Dos professores da Educação Básica que realizam algum curso de formação continuada, o percentual é de 40,9%, representando um aumento de 10,4% no decênio.

Além de todos os desafios que a formação continuada impõe e da necessidade de superá-los, o ano de 2020 foi um período particularmente difícil para docentes que atuam na Educação Básica e no Ensino Superior. Ao analisar os impactos na vida acadêmica de profissionais da educação no Programa de Mestrado do Instituto Federal Catarinense, que se constitui a verticalização da formação no âmbito da formação continuada, Melo et al. (2021, p. 90) destacam uma série de impactos negativos trazidos pela Pandemia de Covid-19 “entre as mazelas educacionais observadas entre os docentes está a insatisfação com os processos formativos e educativos desenvolvidos”.

Outro desafio está relacionado à organização da educação nacional, prevista na LDB/1996 em regime de colaboração, onde cada ente da federação, União, Estados e Municípios, cria e organiza seus próprios sistemas de ensino. Saviani (2011) critica o fato de não existir um sistema nacional de ensino que organize a formação docente. Nesse caso, cada ente federativo, em seu sistema de ensino, organiza a formação continuada de seus professores.

A Rede Municipal de Schroeder (Semed, 2024) promove a formação continuada de seus professores; as formações no ano de 2024, aconteceram nos meses de março e abril (1ª etapa), no mês de junho (2ª etapa) e no mês de julho (3ª etapa), separadas por níveis de atuação. As

formações aconteceram no Centro de Aperfeiçoamento Humano (Semed, 2024), envolvendo professores, auxiliares de sala, orientadoras, gestores e supervisoras escolares. Entre os dias 21 de março de 2022 e 13 de maio de 2022, a Semed promoveu essa formação, por meio de uma empresa especializada, a empresa Fachini e Vigolo Consultoria e Assessoria Educacional. As temáticas trabalhadas estão demonstradas no quadro 02 abaixo.

Quadro 02: Formação continuada de professores da Rede Municipal de Schroeder (2024)

Temas	Carga Horária
Neurodesenvolvimento e Neuroaprendizagem na adolescência;	16 horas
Cyber-relações e a construção da subjetividade juvenil;	
Sexualidade na adolescência;	
Letramento e práticas pedagógicas;	
Metodologias Ativas: um novo olhar da didática para o Ensino Fundamental II;	
O processo de avaliação no Ensino Fundamental e a concepção do fracasso escolar;	2 horas
Palestra - Educação 5.0, o sentido de educar e o papel da escola;	2 horas
Estudo a distância referente às temáticas.	

Fonte: Facchini Vigolo Consultoria e Assessoria Educacional

Em 2023, o Município de Schroeder por meio do processo n.º 30/2023, com dispensa de licitação, celebrou contrato com a empresa Serviço Social da Indústria (SESI) com o objetivo de realizar a formação continuada de professores da Rede, como consta no termo de contrato:

Termo de contrato que entre si celebram o Município de Schroeder (SC) e a empresa SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA, tendo por objetivo a contratação do Serviço Social da Indústria — SESI/SC para realização de Formação Docente - Palestras para Profissionais da Educação, para os profissionais que atuam na Educação Infantil (creches e jardins de infância), para o Ensino Fundamental (anos finais) e outros profissionais (Contrato n.º 20/2023-PMS).

No final do ano de 2023 a Prefeitura de Schroeder celebrou mais um contrato com o SESI (Contrato n.º 133/2023), com dispensa de licitação, visando a formação continuada de professores na Rede Municipal de Ensino. O contrato não previa um currículo pré-definido pela Secretaria e a contratação deveria promover palestras para os professores da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Conforme a Semed (2024), a proposta da formação apresentada pelo SESI, teria sido construída partindo de demandas apresentadas pelas Unidades Escolares, seus atores e suas potencialidades. Todavia, a Rede Municipal de Ensino não possui uma gerência ou núcleo de formação continuada de professores. O quadro 03 abaixo mostra a etapa da formação continuada que aconteceu entre os dias 30 de março de 2023 a 19 de julho de 2023. Esta formação foi certificada pelo SESI.

Quadro 03: Formação continuada que aconteceu entre 30 de março de 2023 a 19 de julho de 2023 na Rede Municipal de Ensino de Schroeder

Habilidades Desenvolvidas
Palestra para os Profissionais da Educação: inclusão - 04:00 horas; Um olhar para a educação inclusiva; PEI - Plano Educacional Individualizado; Formação Docente: um olhar para a educação inclusiva - 04:00 horas; Como o cérebro aprende; Inclusão: a importância da rede, do planejar e olhar para todos; Formação Docente - Anos Finais do Ensino Fundamental - 16:00 horas; Oficinas Práticas Contextualizadas para os Profissionais que atuam na Educação Infantil - etapa Creche e Pré-escola; Currículo, prática pedagógica e a rotina na Educação Infantil de acordo com o Currículo Base de Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense; Planejando os campos de experiências: quais possibilidades? Instrumentos de observação e registro do cotidiano para a avaliação na Educação Infantil; Oficina com inspirações e estudos sobre a metodologia Reggio Emilia e a utilização de diferentes suportes e materialidades nas propostas pedagógicas.

Fonte SESI

De acordo com a Semed (2024) as abordagens relacionadas às metodologias ativas, transcorreram em todos os grupos da formação, seja ela mediante as práticas desenvolvidas pelos grupos ou discussões sobre a proposta. Durante as formações que ocorreram em 2023, com os professores do Ensino Fundamental II, a abordagem das metodologias ativas teve um

ênfoque no Ensino por Projeto. Ainda consoante a Semed (2024) a garantia da formação continuada na Rede Municipal de Ensino de Schroeder está prevista na Meta 16 do Plano Municipal de Educação de Schroeder, que é discutida e planejada previamente de acordo com as demandas apresentadas pelos diferentes atores da Educação.

5.1. 1 Formação continuada de professores: compreensão dos docentes interlocutores

A categoria analisada daqui para diante visa destacar a compreensão dos docentes interlocutores deste estudo sobre a formação continuada. Para tanto, operamos com a pergunta “O que você entende por formação continuada?” com a **categoria compreensão acerca de formação continuada**, para “ouvir” dos próprios professores interlocutores desta pesquisa sua compreensão acerca desta questão. Tivemos 36 respostas. Apresentamos algumas inicialmente e também as distribuímos ao longo das reflexões sobre a categoria aqui em análise.

Busca constante por uma formação profissional (D1);
 Estar sempre em busca de conhecimento para melhorar seu trabalho(D2);
 Estudo contínuo para aperfeiçoamento profissional (D4);
 Manter-se atualizado (D11);
 Formação de ensino aprendido (D18);
 Continuar a busca de conhecimento (D23);
 Entendo como um aprimoramento profissional (D27);
 Formação em serviço (D28);
 Cursos voltado a minha área (D30);
 Quando estava na função de gestora como necessária para entender e avançar nas tomadas de decisão da escola (D31);
 Cursos diversos afim de mais conhecimento e qualificação (D34);

Nóvoa (2019), concebe uma formação continuada de professores como um processo de desenvolvimento profissional ao longo da carreira docente e que envolvam reflexões sobre a prática, a troca de experiências com outros profissionais e a atualização constante de conhecimentos necessários para a sala de aula e não como um conjunto de cursos ou eventos isolados, mas num processo que envolva o professor ativamente na construção de práticas pedagógicas.

No mesmo sentido, Pimenta (1996) entende que a formação continuada é um processo de desenvolvimento pessoal e profissional que ocorre durante toda a carreira docente. Alguns docentes compreendem essa percepção ao afirmarem:

Cursos que fazemos durante a carreira (D17);
 Processo contínuo de estudos e aprofundamento na área que atua (D22);
 Um aprendizado contínuo, sempre buscando por novos horizontes e conhecimentos (D24);
 Uma formação contínua, para a continuação do aprimoramento profissional (D35).

Todavia, a autora compreende que essa formação precisa ressignificar a própria identidade dos professores e isso se dá por intermédio de uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica e na constante necessidade de buscar novos saberes e práticas. Tal concepção permeia o pensamento docentes dos interlocutores:

Cursos na área da educação que deve ajudar o profissional em sala. Novos olhares e dispositivos de ensino-aprendizagem (D6);
 Entendo como formação continuada cursos, palestras e ou outras atividades que sejam ofertadas ou incentivadas pelas redes de ensino objetivando atualizações em relação à metodologias, políticas públicas ou legislações para os professores que atuem dentro ou fora de sala de aula (D9);
 Acho muito importante para nos atualizarmos e acompanharmos as mudanças na educação e cada vez estarmos mais ao encontro de nosso aluno (D10);
 Busca por atualização profissional na área necessária para se manter informado e conhecedor das mudanças que ocorrem na área educacional (D26).

Pimenta (1996) em seu movimento de análise sobre a prática docente alerta sobre a importância de se repensar a formação continuada dos professores, pois essa formação muitas vezes tem apenas um caráter supletivo ou de atualização de conteúdos. Nesse sentido, seus estudos sobre a prática pedagógica sinalizam para novos caminhos na questão teórico-metodológica e os saberes necessários para a prática docente.

Alvarado-Prada (2010, p. 369), ao debater acerca da formação continuada de professores por meio de conceitos, interesses, necessidades e propostas ensina que “formar-se é um processo de aprendizagem que se realiza desenvolvendo-se individual e coletivamente dentro da cultura, incorporando-a, criando e recriando-a”. Assim também compreende o docente D5 quando afirma: “entendo que o ser humano está sempre em desenvolvimento, então podemos estar sempre aprendendo”. No entanto, de acordo com o mesmo pesquisador, a formação continuada de professores é um dos principais obstáculos da educação, pois implica que “contribua com a manutenção, criação e alteração das relações estruturantes e estruturadoras do desenvolvimento profissional do coletivo docente na instituição escolar” (Alvarado-Prada, 2010, p. 370).

Estudos para aprimorar, debater e se apropriar das mudanças que ocorrem na transformação da sociedade (D3);
 Uma formação com certa frequência, que atualize e me torne capaz de desenvolver habilidades específicas na área em que atuo (D7);
 Essencial para o constante aperfeiçoamento e atualização do Professor (D8);
 Estar sempre atualizada com novos métodos de ensino (D14);
 Processo para melhorar a nossa postura e conhecimento dentro do ambiente escolar.
 Processo onde se adquire mais conhecimento sobre determinado assunto (D19);
 Continuo aprimoramento dos saberes (D21).

Alvarado-Prada (2010, p. 374) alega que só se alcança o êxito no ensino-aprendizagem por meio da formação continuada quando se respeita “as características dos professores, suas necessidades e expectativas pessoais e profissionais, seus contextos de trabalho, bem como a cultura elaborada pela instituição escolar em que eles atuam”. O pesquisador ainda destaca:

A formação continuada de professores, nesse sentido, passa a ser encarada como uma ferramenta que auxilia os educadores no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, na busca de novos conhecimentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento profissional e a transformação de suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, a escola, como instituição educacional e como espaço de formação continuada dos professores, precisa proporcionar recursos e tempo para que os educadores possam compreender sua própria realidade institucional, analisá-la e, conseqüentemente, transformá-la. Assim, será desenvolvido um processo de formação que possibilite melhoria no fazer docente individual e coletivo (Alvarado-Prada, 2010, p. 374).

Adverte também:

Denominações do tipo capacitação, treinamento, reciclagem e aperfeiçoamento, entre outras, correspondem a uma ideologia e uma concepção tecnicista da educação que apresentam preocupação com a eficácia e a eficiência na educação tal como acontece na indústria, no comércio e no mercado de capitais cujo foco principal é apenas o lucro (Alvarado-Prada, 2010, p. 374-375).

Aparecem também nas manifestações dos docentes interlocutores essas ideias às vezes associadas à aquisição de habilidades:

Cursos de capacitação (D13) e (D25);
 É um estímulo aprofundado de conhecimentos e habilidades (D15);
 Aprofundamento de conhecimento e ampliação de habilidades (D16);
 Aprofundar e estimular o aproveitamento de conhecimentos e ampliação de habilidades (D20);
 Busca por atualização profissional na área necessária para se manter informado e conhecedor das mudanças que ocorrem na área educacional (D26);
 Capacitação para atualização do Magistério (D29);
 Aquela que continua te capacitando diante dos novos desafios apresentados (D32);

Aprofundamento a estimulação de conhecimentos e ampliação de habilidades (D33).

Alvarado-Prada (2010) em suas reflexões sobre formação continuada de professores, demonstra que os enunciados utilizados para nominar a formação continuada dos professores degradam esses agentes, bem como os considera “incapazes” de, por meio das reflexões relacionadas à realidade vivenciada na escola, produzirem saberes teórico-metodológicos e se desenvolverem profissional, visando a transformação de suas práticas pedagógicas e, por extensão qualificando a educação pública e de modo mais amplo as relações humana na sociedade. Para Alvarado-Prada (2010, p. 375)

Essas denominações correspondem mais a uma concepção de manipulação, de implementação de cursos curtos e rápidos, de palestras e encontros esporádicos que permitem a implantação de ‘pacotes’ propiciadores de um maior grau de instrução ou aptidão para seguir modelos predefinidos externamente que remendam, completam algo que supostamente falta e, por sua vez, corrigem defeitos visíveis na educação. Estas concepções têm implícita, de um lado, a desconsideração dos saberes dos educadores e, de outro, o entendimento de que o faltante são os conhecimentos ‘científicos’ que devem ser adquiridos de seus possuidores para tirar os professores de sua incapacidade. Diante disso, a formação continuada é frequentemente entendida como ‘capacitação’ e até como ‘treinamento’, ‘reciclagem’ e outras conotações.

Tal perspectiva coloca os professores como meros “consumidores de conhecimentos”; “executores de tarefas”; “não autores” e não promotores de sua própria aprendizagem no interior do processo educativo. Notamos que as expressões dos professores vão ao encontro das concepções sobre formação continuada argumentadas por Nóvoa (2019); Pimenta (1996) e Alvarado-Prada (2010); por considerarem esta formação relevante, 92,5% dos professores delas participam e 7,5% não, o que demonstra a compreensão desse processo

5.2 METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Pensar em metodologias ativas, não significa restringi-las ao uso de recursos tecnológicos; estes, porém, podem ser importantes aliados do professor em seus objetivos pedagógicos. Numa cultura digital e analisando a função dos professores frente às tecnologias digitais, Bacich (2018, p. 130) argumenta:

Cabe ressaltar, ainda, que a mudança deve ser analisada nos momentos em que se faz necessária. De forma alguma deve ser menosprezado o papel do professor, nem desconsiderarmos momentos em que é necessário transmitir certos conteúdos. O que se defende nessa mudança de postura é a reflexão de que o equilíbrio de abordagens didáticas deve ser considerado e, dessa forma, a inserção das tecnologias digitais nesse processo deve ser avaliada e inserida de acordo com os objetivos que se pretende atingir.

Os alunos chegam à sala de aula com mais facilidade no uso de tecnologias digitais do que o professor; no entanto há que se considerar algumas condições para que essa afirmação possa ser generalizada tendo em vista que o acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação não está totalmente democratizado como se afirma comumente. Knop (2017, p. 39) mostra que a “exclusão/inclusão digital é um fenômeno complexo e multifacetado, ou seja, que vai muito além de disponibilizar computadores com acesso à internet a determinados atores sociais”; trata-se da “distribuição desigual de recursos, acesso, compreensão e uso no que se refere a tais tecnologias” (Knop (2017, p. 40). O autor destaca ainda:

Desigualdades econômicas, sociais, culturais e de status se reproduzem na dimensão virtual e tecnológica, o que significa restrição de acesso a indivíduos já marginalizados, reificando assim suas condições de vida e trabalho. É a chamada exclusão digital, ou seja, a diferença entre os indivíduos e as sociedades que tem os recursos para participar na era da informação e aqueles que não o fazem; sendo que, no que tange a sua análise e interpretação, verifica-se algo mais complexo do que oferecer computador e acesso à internet a indivíduos (Knop, 2017, p. 42).

A não democratização do acesso ao gerar a exclusão digital acentua as diferenças e as distâncias, dadas pelas variáveis econômicas e culturais entre aqueles que colhem os “benefícios de uso das novas tecnologias de informação e comunicação e aqueles que não; alargando as lacunas entre ricos e pobres, dentro e entre países, mais especificamente entre jovens” (Knop (2017, p. 44).

No que diz respeito às facilidades que anteriormente abordamos, a experiência pedagógica tem mostrado que não se traduz naturalmente na autonomia do aluno em relação ao seu aprendizado. Russel e Airasian (2014, p. 311) argumentam que “os recursos tecnológicos não são vilões ou ameaças para o professor, mas ferramentas que, além de economizar tempo, tornam o ensino mais interessante para os estudantes”. As metodologias ativas de aprendizagem são estratégias que permitem uma maior autonomia do aluno na construção do saber. Isso é importante para que o aluno não se perceba manipulado e

desenvolva sentimentos negativos ao serem guiados por fatores externos, extrínsecos, o que promoveria sentimentos de fraqueza e ineficácia (Berbel, 2011, p. 27). Quanto a isso, Reeve (2009, p. 160) mostra que o professor contribui para promover a autonomia do aluno em sala de aula, quando:

- a) cultiva os recursos motivacionais internos
- b) fornece explicações racionais para o estudo de determinado conteúdo ou para a realização de determinada atividade;
- c) usa de linguagem informacional, não controladora;
- d) é paciente com o ritmo de aprendizagem dos alunos;
- e) reconhece e aceita as expressões de sentimentos negativos dos alunos.

Reeve (2009, p. 159) afirma que controlar “é o oposto [de apoiar] a autonomia, que é o sentimento e comportamento interpessoal que os professores [lançam mão para] nutrir e desenvolver a motivação interna dos alunos”. Para este pesquisador os alunos se beneficiam ao serem apoiados em seus processos de autonomia, mas sofrem diante de situações controladoras.

Nesse sentido, Charlot (2013) ao abordar o contexto em que o professor está atuando, sob a cultura da informação, ele enfrenta uma tripla dificuldade: primeiro, uma constatação: o professor não é mais a única fonte de informação sobre o mundo, embora só informação, desarticulada e compartimentada não se traduz em conhecimento. Segundo, mesmo com o interesse dos alunos pela *internet* e por celulares, eles leem cada vez menos textos impressos, base do conhecimento escolar e científico. Em terceiro lugar, o professor convidado a usar as tecnologias alega não ter recebido preparo para isso. Diante disso, não basta apenas colocar novos recursos nas práticas pedagógicas, pensando que isso será uma solução “mágica” para os desafios de aprendizagens no contexto em que vivemos; é imprescindível refletir acerca do currículo da formação docente. A sociedade já produziu a visão de professor sacerdote, imputando-lhe uma missão divina e mistificada; doravante, pensar a formação do professor é também compreender o contexto histórico e social no qual ele está inserido e as constantes pressões que sofre por parte da dita “sociedade da informação”. Charlot (2013, p. 99) mostra que

Todas essas transformações têm consequências sobre a profissão docente, desestabilizada não apenas pelas exigências correntes dos pais e da opinião pública, mas também na sua posição profissional (nas escolas particulares), nos seus públicos

de alunos, nas suas práticas. [...] O professor ganhou uma autonomia mais ampla, mas, agora, é responsável pelos resultados, em particular pelo fracasso dos alunos.

Sem desconsiderar todas as pressões que os professores sofrem, da escola e da sociedade, Libâneo (2010, p. 61) constata que a “omissão dos educadores em relação às demandas sociais postas pelo novo paradigma do processo produtivo tenderia a ser prejudicial aos interesses dos setores sociais excluídos.” O professor é importante, mas “[...] a importância e significado do papel do professor não depende exclusivamente dele” (Cunha, 2012, p. 25). O ensino tradicional segmentado, descontextualizado e hierárquico é estrutural. Ao pensar esta questão a autora também assevera que:

O estado atual do conhecimento que se desenvolveu em nossas escolas é fruto, certamente, da influência positivista sobre as práticas que lá se desenvolvem. E o professor é o principal veiculador dessas práticas. Esta realidade em si desvela a contradição dos princípios positivistas. Mostra que o professor trata o conhecimento da forma como aprendeu e ainda da maneira como vivenciou experiências escolares (Cunha, 2012, p. 27).

Libâneo (2010, p. 10) ainda salienta que para formar cidadãos, o ensino deve proporcionar a “transmissão-assimilação ativa dos conteúdos escolares, desenvolvendo o pensamento autônomo, crítico e criativo”, ou seja, a educação não pode ser um processo acrítico, reducionista e conformista que segue unicamente os interesses dominantes e tecnicista de um fazer pelo fazer, desprovido de consciência social e política. No entanto, não se pode ignorar uma realidade a ser enfrentada pela educação formal, ao se observarem as mudanças e transformações que estão ocorrendo. Para o autor, uma formação de qualidade para os alunos não pode estar dissociada de uma formação de qualidade dos professores. Neste sentido, sinaliza para a necessidade de discutir uma mudança posicional em relação à abordagem pedagógica dos professores de uma pedagogia de transmissão para uma pedagogia de interação, inclusive, relacionando com o projeto político-pedagógico da escola.

Darub e Silva (2020, p. 2) afirmam que “ser professor na atualidade demanda não apenas o domínio teórico dos conteúdos curriculares. A dinâmica da sociedade conduz a uma reflexão sobre como esses conhecimentos curriculares podem ser ensinados de modo significativo para os alunos”. Em sua pesquisa sobre a formação de professores e as metodologias ativas concluem que existem poucos estudos sobre as metodologias ativas na

formação inicial e continuada dos professores. Para Darub e Silva (2022, p. 2) “a formação continuada é condição imprescindível para a prática docente de qualidade, seja esta referente a metodologias ativas ou a temáticas emergentes em educação”.

Velloso et al. (2021, p. 481) reconhecem que as metodologias de ensino têm sua importância para criar ambientes favoráveis de ensino. Também, para os mesmo autores, ajudam a criar adequadamente uma aprendizagem mais próxima à realidade escolar, respeitando seus contextos, evidenciando “quem são esses alunos atendidos, como aprendem, quais os objetivos da escola, como alcançar o que foi planejado e até mesmo a inserção e abrangência da escola na comunidade”.

De acordo com Santos et al. (2021) em estudo realizado no Município de Divino, Minas Gerais, com 35 professores da rede pública de ensino, foi constatado que 2,9% deles nunca havia realizado um estudo sobre metodologias ativas, e 51,4% afirmou ter realizado, mas considera pouco. Nesse mesmo estudo, demonstrou-se que 62,90% dos professores da educação básica, conhecem pouco sobre a temática das metodologias ativas; 88,6% deles compreendem que nas práticas pedagógicas que usam metodologias ativas, há uma mudança no papel do professor de transmissor para mediador. Em relação a percepção dos professores em relação às metodologias ativas demonstram que elas podem facilitar o processo de ensino aprendizagem, apesar disso, 50% destes professores afirmaram nunca terem utilizado tais recursos em suas aulas, ou mesmo não se dão conta, de que suas práticas pedagógicas utilizam conceitos ativos de aprendizagem.

Chirelli e Nassif (2018) em suas reflexões sobre formação de professores na perspectiva das metodologias ativas, dialoga sobre a necessidade de um novo currículo com ênfase a uma pedagogia de interação. Nesse sentido, os autores apontam para três aspectos que se inter-relacionam e são fundamentais: a estrutura e organização escolar; o currículo e as práticas ativas de ensino.

Neste mesmo sentido, Mendes e Pereira (2021) em um estudo com 15 professores do Ceará, apontam para sérias dificuldades estruturais nas escolas e salas de aula superlotadas com número de alunos acima do que determina o parecer CNE/CEB Nº 8/2010, do Ministério da Educação (Brasil, 2010). Estas questões estruturais, de certa forma, “pode afetar, não somente, o processo de ensino e aprendizagem do estudante, como também levar a um quadro

de adoecimento do profissional docente” (Mendes; Pereira, 2021, p. 3). Concomitante a tudo isso, os autores reconhecem a permanência de um modelo de ensino baseado na transmissão, que não representa as expectativas da própria dos alunos e da sociedade.

Gatti (2019, p. 34) afirma que “no cenário de contradições e dinâmicas societárias que vivenciamos, a formação dos professores se mostra em dissonância com as necessidades sociais e educacionais em face das mudanças em curso”. Sobre as diversas perspectivas em disputas no campo educacional, a autora observa que

Sem esgotar a questão, é verificável que muitos colocam esse papel em uma perspectiva cognitivista estrita, centrada na aprendizagem dos conteúdos, outros só se preocupam em associá-la aos aspectos socioemocionais, outros em seu papel doutrinador e/ou conservador. Outras concepções associam o papel da escolarização com a construção de mapas mentais, ou construção das operações mentais, ou ainda à construção mais ampla do desenvolvimento humano, em perspectivas sócio-históricas e/ou culturalistas. As perspectivas associadas à ideia de emancipação, a consideração das diversidades, são conceituações presentes hoje nas narrativas em disputa (Gatti, 2019, p. 34).

Nestes posicionamentos sobre a formação continuada, é possível reconhecer um consenso: que é a importância da escola e do professor no tipo de sociedade que se objetiva construir, e a necessidade de maior sintonia com as demandas do presente.

Silva (2021), ao analisar a difusão das metodologias ativas na educação, denominada de “Pedagogia das Competências”, percebe um discurso de defesa a reformas educacionais e curriculares para se adaptar a um mundo que está em constante mudança e transformação. Nesse mesmo sentido, Saviani (2019) define a Pedagogia das competências como estratégias pedagógicas que visam introjetar nos indivíduos comportamentos flexíveis e adaptáveis em um contexto de volatilidade e incertezas, características num contexto neoliberal. Silva (2021, p. 02) demonstra que a

necessidade de uma educação sintonizada a um mundo em constante transformação tem sido uma das premissas para as reformas educacionais em curso a partir da década de 90 do século XX. No Brasil, observa-se que os esforços de reorganização curricular presentes na LDB (Lei de Diretrizes e Bases), nos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e, mais recentemente, na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), estão alinhados a essa perspectiva pelo princípio do desenvolvimento de competências.

Nascimento (2022) objetivando compreender o crescimento das pesquisas *stricto sensu* sobre Metodologias Ativas na educação básica no Brasil, na última década, observou que “a

BNCC é utilizada pelos pesquisadores para validar e/ou justificar o ensino por competências e habilidades, especialmente as competências socioemocionais. São utilizadas também para respaldar as metodologias ativas”. Embora a BNCC (2017) não faça referência direta às Metodologias Ativas, ela explicita ideias e conceitos que se aproximam de princípios defendidos por estas práticas pedagógicas como: o protagonismo do aluno, aprendizagem significativa, trabalho colaborativo e o desenvolvimento de competências e habilidades. Outra razão para a popularização das metodologias ativas na educação, especialmente o ensino híbrido, tem relação direta com o contexto pandêmico da COVID-19 (Pereira, 2021; Silva 2021; Lima, David, Alonso, 2021) que forçou o afastamento dos alunos de sala de aula e fomentar a adoção de estratégias de ensino que oferecessem mais autonomia. Aspecto que poderão ser analisados em seus impactos na educação básica por futuras pesquisas.

Isto posto, prosseguimos com os processos analíticos deste estudo abordando a categoria concepção de Metodologias Ativas.

5.2.1 Categoria concepção de Metodologias Ativas

A **categoria concepção de Metodologias Ativas**, é a segunda que analisamos. As respostas que obtivemos de 36 interlocutores, indicam que há uma compreensão geral de que as metodologias ativas são eficazes e que promovem o aprendizado dos alunos. A maioria das respostas se concentra na eficácia e na participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. Descrevemos algumas das respostas mais abrangentes dos docentes interlocutores:

Fazer com que o aluno pense por si só (D2);
São metodologias que realmente impactam na formação dos alunos na sala de aula (D6);
Onde há maior interação dos alunos por meios tecnológicos ou não. São metodologias para desenvolver o protagonismo juvenil (D11);
Metodologia que tem resultados, que acrescentam (D12);
Suporte Técnico e Operacional - novas Tecnologias (D13);
Muito importante (D16);
Aprender de forma autônoma (D19);
Metodologias que poderão ajudar no campo da sala de aula. Como na prática ou na teoria (D21);
Meios de ensinar buscando maiores interações com os educandos por diversos procedimentos (D23);
Metodologia que funcionam de forma efetiva na vida do educando (D24);
Que realmente funcionam (D25);

O aluno enquanto se envolve vai aprendendo com seus próprios trabalhos (D29);
Não conheço o termo (D30).

As ideias expressas nos 35 fragmentos acima ratificam que os docentes interlocutores desta pesquisa se apropriaram do conceito de metodologias ativas. Somente um docente afirmou não conhecer o termo. Quando eles abordam as características essenciais das metodologias ativas na aprendizagem tais como: relacionada ao seu dia-a-dia; deixar o aluno ser o protagonista; produção de maneira ativa; aluno ser parte ativa; foco da aprendizagem no estudante e nas suas habilidades e interesses; interação dos alunos por meios tecnológicos ou não; aluno como o centro do processo; são estratégias de ensino; aula de forma mais investigadora e participativa; aprender de forma autônoma; maiores interações com os educandos por diversos procedimentos; incentivar os estudantes a aprenderem de forma autônoma e participativa e relação teoria prática, ratificam tal apropriação. Diesel et al. (2016, p. 272) compreendem: para que uma abordagem seja pautada em pressupostos de metodologias ativas implica que ela esteja fundamentada nos seguintes princípios: o aluno como centro do ensino e de aprendizagem; autonomia; reflexão; problematização da realidade; trabalho em equipe; inovação; professor mediador, facilitador e ativador. Tais aspectos convergem com as expressões dos docentes interlocutores.

Uma maneira inovadora de transmitir o conhecimento em sala de aula dando protagonismo ao discente (D4);
Entendo como metodologias que colocam o foco da aprendizagem no estudante e nas suas habilidades e interesses, deixando de lado a exclusividade das aulas expositivas (D10);
O aluno como o centro do processo (D14);
Aluno no centro do processo de aprendizagem (D15);
O aluno como protagonista (D22);
Quando o aluno é o protagonista, o estudante está no centro do processo de aprendizagem (D32);
Metodologia mais eficaz onde o aluno também é protagonista (D35).

A ideia de trabalho coletivo está presente em especial na manifestação do docentes D28, quando afirma: “entendo como caminhos a serem trilhados de maneira conjunta e participativa do aluno para ampliar seu conhecimento acerca do que é proposto”. Basto (2006) sobre metodologias ativas, demonstra que podem ser entendidas como procedimentos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões, sejam individuais ou coletivas, visando solucionar um problema.

Para Dewey (1978, p. 34) a educação aspira formar cidadãos competentes e críticos, em uma perspectiva denominada *learning by doing*, ou aprender fazendo, partindo sempre da realidade concreta, tornando o conhecimento significativo. Para o autor “só se aprende o que se pratica - seja uma habilidade, seja uma ideia, seja um controle emocional, seja uma atitude ou uma apreciação, só as aprendemos se as praticamos”. Em sua concepção, a aprendizagem não é somente uma questão de prática, mas de reconstrução consciente das experiências; aprendemos por associação relacionadas aos objetivos da atividade; e por fim, nossas aprendizagens devem estar integradas à vida, baseadas em experiências reais. Esta ideia está destacada na expressão do docente D1 “é uma forma de fazer o estudante aprender de uma forma mais descontraída e mais relacionada ao seu dia-a-dia” (D1);

As ideias deweyanas estão presentes nas afirmações dos docentes quando relacionam as metodologias ativas ao dia-a-dia do estudante; quando afirmam que estimulam o pensamento crítico dos educandos e que eles sejam incentivados e estimulados na realização da atividade e na produção de maneira ativa; quando mostram que nas metodologias ativas o estudante deve ser estimulado a pensar, buscar alternativas, socializar e interagir com seus colegas; a se envolver e aprender com seus próprios trabalhos; a realizar tarefas que os “estimulem a pensar além, a terem iniciativa, a debaterem, tornando-se responsáveis pela construção de conhecimento” (D33). Estas alegações evidenciam que há compreensão teórica sobre metodologias ativas, mesmo que sejam também percebidas como estratégias de ensino. Quando lançam mão da ideia de estratégias, os docentes a adjetivam, mostrando a não circunscrição da estratégia de ensino em si mesma.

Metodologias ativas de ensino são aquelas propostas pedagógicas que buscam criar um ambiente de aprendizagem onde o aluno é estimulado a assumir uma postura mais ativa e responsável em seu processo de aprender, desenvolvendo com isso, autonomia, autorregulação e aprendizagem significativa (Mota; Rosa, 2019). Algumas respostas dos docentes apresentam as ideias de estímulo aos estudantes a uma participação ativa.

Através delas podemos estimular o pensamento crítico dos educandos (D5);
Métodos de ensino que o aluno seja incentivado e seja estimulado na realização da atividade. Produção de maneira ativa (D7);

Metodologia ativa consiste em o aluno ser parte ativa (como o próprio nome diz) do processo de ensino aprendizagem, onde é desafiado frente a uma demanda ou

problema, a formular e colocar em prática possíveis soluções. Neste contexto, o aluno deve ser estimulado a pensar, buscar alternativas, socializar e interagir com seus colegas. O Professor deve dar condições para que os alunos participem de forma efetiva do construção do conhecimento (D9);

As metodologias ativas são estratégias de ensino que têm por objetivo incentivar os estudantes a aprenderem de forma autônoma e participativa, por meio de problemas e situações reais, realizando tarefas que os estimulem a pensar além, a terem iniciativa, a debaterem, tornando-se responsáveis pela construção de conhecimento. Neste modelo de ensino, o professor torna-se coadjuvante nos processos de ensino e aprendizagem, permitindo aos estudantes o protagonismo de seu aprendizado (D33); São estratégias de ensino que tem por objetivo incentivar os estudantes a aprenderem de forma autônoma e participativa (D34).

Mota e Rosa (2019) definem que as metodologias ativas como aquelas propostas pedagógicas que buscam criar um ambiente de aprendizagem onde o aluno é estimulado a assumir uma postura mais ativa e responsável em seu processo de aprender, desenvolvendo com isso, autonomia, autorregulação e aprendizagem significativa.

Também podem ser compreendidas como um conjunto de estratégias de ensino que envolvam atividade de pesquisa, diálogo, trabalho em grupo e estudos teóricos (Gaeta; Masetto, 2010). Essas estratégias metodológicas buscam fomentar habilidades, valores e atitudes nos alunos, assim como promover mudanças. Esta perspectiva também permeia a expressão dos docentes com os quais dialogamos:

Estratégias que levem a uma aprendizagem mais efetiva dos educandos (D8);
São estratégias de ensino (D17);
Métodos em que os alunos participam da aula de forma mais investigadora e participativa (D18);
São métodos de ensino em que o aluno é protagonista, age ativamente (D20);
Estratégias de ensino que têm por objetivo incentivar os estudantes a aprenderem de forma autônoma e participativa (D26);
São estratégias de ensino que tem por objetivo incentivar os alunos a aprenderem de forma autônoma e participativa (D27);
São métodos educacionais que promovem a iniciativa própria para o desenvolvimento profissional (D31);

Mitre et al. (2008) ampliam o entendimento ao afirmarem que trabalhar com metodologias ativas implica lançar mão de situações reais de problematização como estratégias de ensino e aprendizagem, tendo em vista motivar o aluno, pois diante de uma situação problema, ele é desafiado a examinar, refletir, e relacionar com sua própria história de vida resignificando suas descobertas.

Nesta perspectiva, Valente et al. (2017) ao abordarem o papel do aluno na perspectiva das Metodologias Ativas, afirmam que estas estratégias pedagógicas de ensino, deslocam a centralidade, da prática pedagógica, do professor para o aprendiz. Essas estratégias são consideradas ativas pelo fato de que sua aplicação tende a envolvê-lo, encorajá-lo e torná-lo protagonista de sua aprendizagem. Por conseguinte, os aprendizes fazem coisas, pensam e conceituam sobre o que fazem, bem como desenvolvem senso crítico e uma reflexão sobre sua própria prática. Isso permite-lhe, tem um *feedback*, e a interagir como os colegas e os professores.

Nesse mesmo sentido, Moran (2018, p. 4) afirma que as metodologias ativas “dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor”. Para o autor, nessas estratégias o professor ganha relevância, pois sua incumbência passa a ser a de ajudar os alunos a desenvolver a autonomia, motivando, questionando e orientando.

As expressões, “aprendizagem ativa” e “metodologia ativa” não tem um mesmo sentido conceitual. Para Valente et al. (2017) há uma redundância no termo “aprendizagem ativa”, ao afirmar que, independentemente da forma como o aluno aprende, seja pela simples memorização ou de uma outra forma mais complexa, a aprendizagem implica, necessariamente, uma postura ativa do aluno ao realizar as atividades mentais, pois sem tal condição, não há aprendizagem qualquer. Nascimento (2022) também concorda que as expressões não são sinônimas, porém possuem afinidades. Para o autor, aprendizagem ativa é uma expressão bem mais antiga, enquanto metodologia ativa é uma expressão mais recente.

De acordo com Berbel (2011) o entendimento sobre metodologias ativas fundamenta-se conceitualmente em formas de desenvolver a aprendizagem ao recorrer a experiências reais ou mesmo simuladas, criando as condições de solucionar os desafios provenientes das atividades da prática social, em suas amplas dimensões. Para Teixeira (1978) toda vez que a experiência for reflexiva, atentando para o antes e o depois do processo, o resultado será um conhecimento mais amplo. Aprender através da problematização e/ou da resolução de problemas é uma das possibilidades. Para tal, é imprescindível uma abordagem, por parte do professor, de condições favoráveis para a participação ativa, considerando conhecimentos

prévios, a curiosidade e a vontade de saber (Mendonça, 2018). Silva (2021, p. 6) afirma que a aprendizagem está relacionada com a atribuição de “significado ao conhecimento e à consideração do contexto no qual os estudantes estão inseridos, não é possível que sua efetivação ocorra sem o papel ativo do docente na concepção”.

Para Darub e Silva (2020) ao invés do aluno receber informações do professor, ele é incentivado a explorar, investigar e colaborar com seus colegas. Essa abordagem tem ganhado espaço em diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior. De acordo com Berbel (2011, p. 27) “as metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor”. Vale destacar também com Bacich e Moran (2018, p. 9) que:

Metodologias ativas englobam uma concepção do processo de ensino e aprendizagem que considera a participação efetiva dos alunos [...] valorizando as diferentes formas pelas quais eles podem ser envolvidos nesse processo para que aprendam melhor, em seu próprio ritmo, tempo e estilo.

As respostas obtidas de nossos interlocutores mostram que a concepção de metodologias ativas de ensino vai ao encontro do que autores com os quais dialogamos propõem para a compreensão teórica sobre metodologias ativas como estratégias, que possuem como proposta, envolver o aluno pela curiosidade e desenvolver sua autonomia em relação ao processo de ensino aprendizagem.

Berbel (2011) observa que uma metodologia de ensino, por mais promissora que possa ser, ela por si só, não pode transformar o mundo ou a educação, nem mesmo promover a autonomia do aluno. Para que tais objetivos possam ocorrer é imprescindível que todos os envolvidos no processo, efetivamente as assimilem, “no sentido de compreendê-las, acreditem em seu potencial pedagógico e incluam uma boa dose de disponibilidade intelectual e afetiva”. O desafio do professor é estremecer a condição de passividade do aluno frente ao conhecimento e promover uma posição ativa em relação à construção do saber.

Afirmações tais como “deixando de lado a exclusividade das aulas expositivas” (D10); “incentivar os estudantes a aprenderem de forma autônoma e participativa, [...] tornando-se responsáveis pela construção do conhecimento” (D26); “o professor torna-se coadjuvante nos processos de ensino e aprendizagem” (D8); “O professor deve dar condições para que os

alunos participem de forma efetiva da construção do conhecimento” (D33) mostram que os docentes interlocutores desta pesquisa reconhecem o potencial pedagógico das metodologias ativas como uma abordagem que visa incentivar o protagonismo do aluno, e nesse sentido, o professor atuará como mediador não só do conhecimento, mas da autonomia do aluno.

A aprendizagem ativa, o aluno será estimulado a desenvolver: o pensamento crítico, a criatividade e a colaboração (Sousa, 2019). Essas estratégias sinalizam para uma abordagem que dê maior responsabilidade ao aluno em relação a sua aprendizagem, além de incentivar mudanças na organização do currículo escolar, na estrutura física e nos recursos que a escola dispõe. As afirmações dos interlocutores da pesquisa indicam compreender a posição do professor que adota as metodologias ativas em sua prática pedagógica, tal como se manifesta o D3: “tirar o foco do professor e deixar o aluno ser o protagonista propondo maneiras em que eles se proponham a apresentar e aprender uns com os outros”.

No cerne das discussões pertinentes às metodologias ativas de ensino está a redefinição da função do professor que passa a ser entendida não mais como mero transmissor de conhecimentos prontos e acabados, mas como mediador do conhecimento. Nesse sentido, o professor não perde sua importância, mas deixa a posição de centralidade, no processo de ensinar; sua preocupação e foco são direcionados para o como aprender e “as práticas docentes e planejamentos de aula que ‘fogem’ do método tradicional” como afirma o D36.

Mota (2018) reconhece que o papel do professor frente às metodologias ativas é fundamental para a aprendizagem acontecer. Isto posto, o professor assume uma função de mediação, que estimula a participação ativa dos alunos, orientando-os em sua busca pelo conhecimento. Para tal, o professor considera as necessidades do aluno, permitindo que ele se sinta confortável com seus próprios erros. Mota (2018), destaca que o objetivo do ato pedagógico não se concentra apenas especificamente na aprendizagem de conteúdos das disciplinas.

Gaeta e Masetto (2010) ao discorrer sobre o processo de aprendizagem no ensino superior, afirmam que a utilização dessas metodologias exige do professor um posicionamento diferenciado, que traga em seu âmago a criatividade em um ambiente de colaboração, orientação do aluno e mediação do conhecimento, assim como, a adoção de uma

avaliação formativa, na qual os conhecimentos e saberes devem abranger aspectos cognitivos, políticos e pedagógicos.

Além de assumir um papel de mediador do conhecimento, o professor também cria as condições para que seus alunos assumam sua própria produção do conhecimento. Nessa perspectiva o professor é visto como fundamental, sem o qual não será possível a efetivação da aprendizagem (Sousa, 2019). Em contraposição ao conceito de professor mediador, autores como Saviani (2008, 2012), Ramos (2001, 2013, 2023), Hypólito, (2019), alertam para a tendência de culpabilização do professor e da gestão escolar pela falta de qualidade no ensino, justamente por desconsiderar aspectos históricos e estruturais.

Nesse mesmo sentido, Hypólito (2019) destaca: a criação de um currículo nacional visando a eficácia dos sistemas se desdobra nos aspectos de padronização, com a prescrição de um currículo nacional e criação de avaliações verticalizadas para os sistemas de ensino para o alcance de padrões de aprendizagens, ditadas por organismos internacionais e suas referências; pela descentralização, com a transferência para níveis locais de gestão; e por fim, da *Accountability*, onde os professores são de alguma forma responsabilizados pelos resultados.

Saviani (2012, p. 34) ao tecer suas críticas afirma que se desloca o polo da importância do ato de ensinar, para o aprender a aprender, naquilo que o autor denomina como pedagogia da existência. Para compreendermos melhor, as palavras do próprio autor são esclarecedoras:

[...] neste tipo de pedagogia, considera-se que os homens não são essencialmente iguais; os homens são essencialmente diferentes, e nós temos que respeitar as diferenças entre os homens. Então, há aqueles que têm mais capacidade e aqueles que têm menos capacidade; há aqueles que aprendem mais devagar; há aqueles que se interessam por isso e os que se interessam por aquilo.

Estes autores ainda denotam uma preocupação em relação a estas práticas pedagógicas fundamentadas em metodologias ativas, criticando a perda da relevância da função do professor e no domínio do seu ofício. Assim o ensino e a aprendizagem podem reproduzir as desigualdades, característica típica do modelo industrial capitalista, que precisa formar pessoas competentes para a fluidez e mutabilidade do mercado (Saviani, 2012).

Charlot (2013, p. 111) traz uma importante discussão ao questionar onde estaria o professor tradicional e ao afirmar que tal adjetivação passou a soar como um insulto,

justamente pela associação da educação tradicional ao papel do professor de transmitir conhecimentos.

O professor é rotulado como tradicional, ainda, quando utiliza os mesmo métodos pedagógicos dos professores das gerações anteriores. Vale refletir sobre esse argumento. Primeiro, não corresponde à realidade atual: nenhum professor ensina como faziam outrora. [...] Segundo, o argumento não corresponde à realidade histórica. Acredita-se que é tradicional o professor que ministra aulas expositivas a alunos passivos. Na verdade, esse método não é tradicional, é um desvio ocorrido no século XX. A pedagogia tradicional solicita muito a atividade do aluno, que, no ensino primário, faz exercícios e, no ensino secundário, redige versões, temas, dissertações.

Afinal, quem transmite conhecimentos, ao fazê-lo, não estaria também mediando? E, quem media o conhecimento com ênfase na atividade do aluno, ao fazê-lo, não estaria transmitindo? Muito se discute as “novas funções” ou mesmo atribuições do professor; todavia há de se reconhecer, que as condições reais e determinantes dos contextos nos quais eles são formados requerem distintas caracterizações. Assim como já foi discutido historicamente, a educação continua sendo um território de disputas, tanto em seus fundamentos filosóficos, suas finalidades, sua organização e suas tendências pedagógicas.

Vasconcellos et al. (2009) destacam: para um modelo de ensino que vise a autonomia dos alunos, ultrapasse os limites da sala de aula, faz-se necessário transpor a burocracia institucional. Ensinar em pressupostos baseados em metodologias ativas exige uma atitude de acreditar numa condição inovadora e numa prática de fato comprometida como o desenvolvimento do aluno. Nesse horizonte, as metodologias ativas podem auxiliar no desenvolvimento do espírito crítico e da autonomia intelectual do aluno.

5.3 METODOLOGIAS ATIVAS NA PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SCHROEDER-SC

Para analisar metodologias ativas na prática docente de professores da Rede Municipal de Ensino de Schroeder-SC, operamos com as perguntas: “Você pode dar exemplos de metodologias ativas na educação?”; “Na sua formação inicial você experienciou abordagens sobre o uso de metodologias ativas na educação?”; “Você usa metodologias ativas nas suas

aulas? Se não, tem algum motivo? Se sim, como isso acontece?” que nos orientaram a operar com a **categoria Metodologias Ativas na prática docente**.

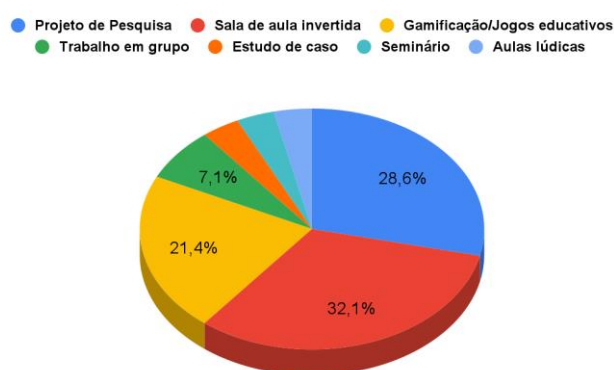
5.3.1 Categoria Metodologias Ativas na prática docente

No que diz respeito à categoria **metodologias ativas na prática docente**, uma das perguntas que a ela deu origem foi “Você pode dar exemplos de metodologias ativas na educação?”; como resposta a ela obtivemos 32 retornos. Somente um docente afirmou não poder exemplificar tais metodologias. Alguns exemplos dados acerca de metodologias ativas foram:

Sala de aula invertida (D1);
 Sala de aula invertida (D2);
 Uso da sala de “aula invertida” (D3);
 Baseada em projetos, baseada em problemas (D4);
 Sala de aula invertida, aulas lúdicas etc (D5);
 Construção de projetos de pesquisa: O discente trás o tema de sua escolha e trabalha em como solucionar o problema encontrado. Produção de jogos educativos e afins (D6);
 Produção individual e coletiva a partir de temas abordados em sala de aula (D7);
 Atividades como sala de aula invertida, a “gamificação”, a valorização do protagonismo estudantil, entre outros (D8);
 Games, aplicativos para elaborar slides, folders, infográficos e vídeos (D9);
 Boa relação professor x aluno, atividades que proporcionam aprendizagem (D10);
 Telas Interativas - Lives (D11);
 Projetos, incentivar o aluno a pesquisar. (D12);
 Gestão visual é fundamental (D14);
 Trabalho em equipe (D15);
 Estudo de casos, jogos, resolução de problemas em grupo, gramática indutiva (D16);
 Estudo de caso/seminário/sala de aula invertida etc (D17);
 Experimentar, explorar, participar, se envolver (D18);
 NÃO (D19);
 Resolução de problemas (D20);
 Condução dos educandos na busca da solução de problemas (D21);
 Verificar as hipóteses de ensino e aprendizagem efetiva e sua aplicação. Atualmente temos a BNCC como base para aplicação (D22);
 Autonomia; Reflexão sobre a realidade; Trabalho em equipe; Inovação; e; Professor como mediador (D24);
 Gamificação, faça você mesmo e sala de aula invertida (D25);
 Projetos envolvendo situações reais, oficinas de aprendizado, oficinas por área de interesse (D26);
 Faça você mesmo se deparando com situações reais (D27);
 Sala de aula invertida, projetos (D29);
 A aprendizagem através de projetos (D30);
 Pesquisar, através de experiências (D31);
 Aula invertida, gamificação, trabalhos em grupos, etc (D32).

As respostas observadas, em sua maioria, ratificam que os docentes interlocutores conhecem as estratégias das quais as metodologias ativas lançam mão em sala de aula; ou seja, “os professores conhecem meios de ensinar e aprender que podem ser considerados como um tipo de metodologia ativa, ainda que não sejam rotuladas ou conhecidas por essa expressão” (Barbosa et al 2019, p. 54). O gráfico 21 abaixo ratifica que as estratégias mais recorrentes são: Sala de aula invertida 32,1%; Ensino por projeto 29,6% e gamificação/jogos 21,4%. Diversas outras possibilidades também são abordadas pelos docentes interlocutores tais como trabalho em grupo, estudos de caso, seminário e aulas lúdicas.

Gráfico 21: Metodologias ativas citadas pelos docentes interlocutores da pesquisa



Fonte: elaborado pelo autor

Para Silva (2021), o avanço da “pedagogia das competências”, tem como proposta a superação do modelo tradicional de educação, cujo cerne concentra-se na transmissão dos conteúdos; no entanto, mesmo percebendo ganhos positivos com as metodologias ativas, o autor alerta para o risco de mudança de paradigma sem uma reflexão mais ampla e constante preocupação com a contextualização das práticas adotadas. Na primeira, ocorre a elaboração de hipóteses, em vez de simples transmissão de informação e a valorização da realidade prática, em contrapartida com a teorização. Na aprendizagem ativa se tem o registro do processo, enquanto na aprendizagem passiva não há.

Nascimento (2022) argumenta ser impossível esgotar totalmente o referencial teórico das metodologias ativas. Nesse aspecto, Lovato et al. (2018) estabelece uma classificação distinguindo as metodologias ativas em Aprendizagem Colaborativa e Aprendizagem Cooperativa conforme mostramos no quadro 04 elaborado pelos autores, e que apresentamos abaixo. Lovato et al. (2018) estabelecem uma classificação distinguindo as metodologias ativas em Aprendizagem Colaborativa e Aprendizagem Cooperativa.

Quadro 04: Classificação das metodologias ativas de acordo com os processos de aprendizagens colaborativas e cooperativas

Classificação das metodologias ativas	
Aprendizagem Colaborativa	Aprendizagem Baseada em Problemas (<i>Problem-Based Learning – PBL</i>)
	Problematização
	Aprendizagem Baseada em Projetos (<i>Project-Based Learning</i>)
	Aprendizagem Baseada em Times (<i>Team-Based Learning – TBL</i>)
	Instrução por Pares (<i>Peer-Instruction</i>)
	Sala de Aula Invertida (<i>Flipped Classroom</i>)
Aprendizagem Cooperativa	Jigsaw
	Divisão dos Alunos em Equipes para o Sucesso (<i>Student-Teams-Achievement Divisions – STAD</i>)
	Torneios de Jogos em Equipes (<i>Teams-Games-Tournament – TGT</i>)

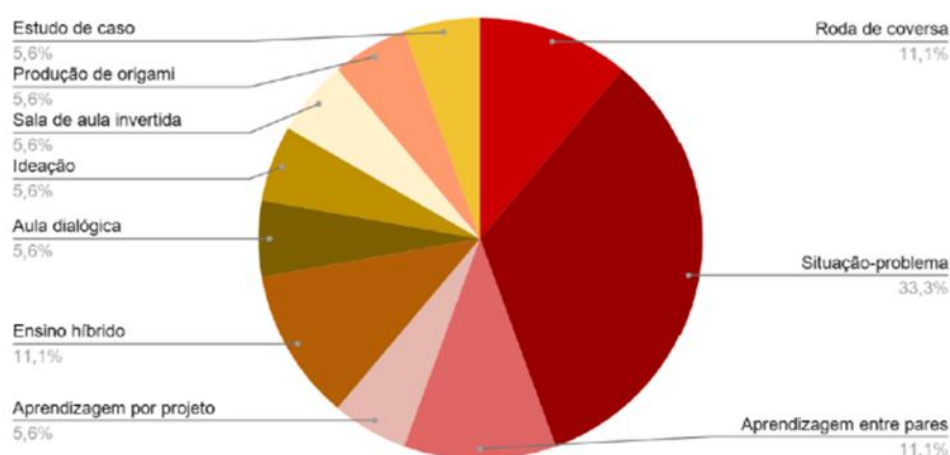
Fonte: Lovato, 2018

Lovato et al. (2018) justificam que ambas as terminologias contém o prefixo co-, significando ação conjunta. Entretanto, há uma relevante diferença entre ambas, pois o termo cooperação imprime a ideia de ação mútua na execução de alguma tarefa, podendo existir relações hierárquicas diferentes entre os participantes. Enquanto na ideia de colaboração, os membros trabalham conjuntamente, apoiando-se para um fim comum; no entanto, a liderança é compartilhada. Ou seja, a terminologia colaboração, de acordo com os autores, é uma

concepção mais avançada no conceito de metodologias ativas, pois pressupõem a eliminação de relações hierárquicas e autoritárias diretivas.

Silva (2021) analisou a predominância de metodologias ativas nos anos finais do Ensino Fundamental e, principalmente, no Ensino Médio. Para a classificação o autor optou fazê-la de acordo com suas finalidades e procedimentos semelhantes.

Gráfico 22: Categorização de metodologias ativas de acordo com Silva (2021)



Fonte: Silva (2021)

Tendo em vista as respostas dos docentes interlocutores, consideramos pertinente abordar algumas classificações e propostas didáticas de metodologias ativas mapeadas na educação brasileira e nas discussões acadêmicas. Valente (2018) assegura que as metodologias ativas vêm sendo implementadas, mediante variadas estratégias tais como: aprendizagem baseada em problema; aprendizagem por meio de jogos; o método do caso ou discussão e solução de casos; aprendizagem em equipe e Sala de Aula Invertida. Nascimento (2022), acrescenta às já citadas Problemática com o Arco de Maguerez; Aprendizagem

Baseada em Projetos; Aprendizagem por Pares; Mapas Mentais e Mapas Conceituais e Gamificação.

Todas essas metodologias estão muito presentes no Ensino Médio com uma forte articulação com a BNCC-EM, em consonância com as reformas, nesse nível de ensino, que focaliza demasiada atenção às competências. Todavia, o foco dessas reformas tem como objetivo preparar os alunos para as avaliações externas, e com isso, responsabilizar cada vez mais, o corpo docente e a gestão escolar pelos resultados, “soma-se a esse contexto a implementação do Novo Ensino Médio, com base na BNCC, que tem ampliado a pressão de gestores sobre professores para alinhamento a essa perspectiva” (Silva, 2021, p. 6).

Enfatizamos, algumas estratégias que são destacadas no interior das metodologias ativas enquanto concepção e que foram mencionadas pelos docentes interlocutores e também algumas que não foram, tais como Problematização com o Arco de Maguerez; Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL); Aprendizagem por Pares; Mapas Mentais e Mapas Conceituais e que são objeto científico de diferentes pesquisadores.

A **Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL)** possui como proposta a resolução de situações problemas com a finalidade de criar as condições para que o aluno aproprie-se de certos conteúdos. Nesta proposta o aluno é desafiado, partindo de uma situação real ou simulada, para construir seu conhecimento mediante elaboração de hipóteses (Berbel, 2021). Os estudantes, com a orientação dos professores, tem como propósito criar condições cognitivas de levantamento de questões e problemas de forma individual ou coletiva, pela utilização de métodos indutivos e dedutivos; visa oferecer pressupostos teóricos e práticos que contribuam para solucionar os problemas elencados. Isso mobiliza vários recursos como o pesquisar, avaliar e interpretar pontos de vistas diferentes, fazer escolhas e aprender por descoberta (Bonwell; Eison, 1991).

Nascimento (2022) destaca a importância que a problematização tem ganhado no campo educacional, em documentos como o Programa Internacional de Estudantes (PISA), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e atualmente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC - Brasil, 2017). No entanto, não se trata de uma novidade: em estudos de Berbel (1998), essa metodologia ativa de ensino vem sendo adotada desde a década de 1990, em cursos na área da saúde. As instituições da área da saúde se inspiraram em experiências já

vivenciadas no Canadá (MacMaster) e na Holanda (Maastricht). A PBL é uma metodologia ativa de ensino usada na África, Ásia e América Latina em instituições médicas. A autora destaca também que a Universidade de Londrina (UEL) já vem introduzindo em seu currículo de ensino metodologias ativas, especialmente a PBL.

Aconselha-se que a PBL seja usada de modo relacional com a vida em sociedade; é a partir das experiências em sociedade que surgem os problemas e é necessário dar uma resposta científica a eles. Esta metodologia possui como fundamentos importantes a observação da realidade; a identificação das dificuldades, discrepâncias e carências; a discussão em grupo e a identificação do problema; a discussão das causas e a elaboração de hipóteses; a teorização por meio de pesquisas de acervo; a elaboração de hipóteses de solução e, por fim, a aplicação prática (Berbel, 1998). Todavia, Nascimento (2022) constata que enquanto proposta metodológica, exige-se do professor planejamento exequível, além do domínio de conhecimento de todas as etapas a serem desenvolvidas, assim como a motivação constante dos alunos. Nessa proposta, o professor passa a desempenhar o papel de mediador do conhecimento.

A Problemática com o Arco de Maguerez, dentre as alternativas de metodologias ativas, são muito utilizadas nas ciências agrárias e da saúde. Na UEL, utilizaram-se na iniciação científica (I.C), no curso de Pedagogia, em Trabalhos de Conclusão de Curso, assim como na orientação de dissertações do Programa de Mestrado em Educação da UEL (Berbel, 2011). Nascimento (2022) destaca que a Problemática com o arco de Maguerez é uma adaptação da PBL pelas universidades brasileiras. Essa nomenclatura é uma homenagem ao francês Charles Maguerez, que trabalhou com imigrantes que foram para a França com a finalidade de adaptá-los à realidade francesa. A metodologia é assim denominada por partir da realidade, onde se encontra a situação problema, e após teorização, retorna, em forma imagética de arco. Oliveira (2015) ratifica que a metodologia da problematização assemelha-se ao método da Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), pois ambas partem do mesmo pressuposto epistemológico; ou seja, apresentam como ponto de partida os problemas da realidade. De acordo com esse pesquisador há uma distinção importante: no caso da Problemática, as situações problema surgem a partir da observação da realidade pelos

próprios alunos, enquanto na Aprendizagem Baseada por Problemas (PBL), são elaboradas por uma comissão especial (Berbel, 1998).

A Problematização com o arco de Maguerez, como recurso metodológico, está em consonância com a concepção freireana, de que o conhecimento precisa dialogar com a realidade (Freire, 1987). Para Freire (1987), a educação não se fundamenta na premissa da neutralidade, mas no posicionamento político. Para Gadotti (2001) refletir a partir da realidade concreta, não significa um pensar, mas é estabelecer uma relação dialética frente a realidade visando transformá-la.

A **Aprendizagem Baseada em Projetos** foi referenciada pelos docentes interlocutores desta pesquisa; é uma metodologia cujo objetivo é envolver os alunos por meio de desafios para a resolução de um problema, especialmente uma proposta que tenha relação com sua história de vida fora da escola (Moran, 2018). A origem dessa metodologia está nas escolas experimentais, inspiradas nas ideias de Dewey, cujo objetivo é deslocar a centralidade inicial do conteúdo para os projetos, a fim de desenvolver o processo de ensino aprendizagem (Nascimento, 2022). Essa metodologia pode ser considerada em seu bojo como a intenção de associar ensino, pesquisa e extensão. No entanto, os projetos precisam ser incorporados pela Educação Básica, no que tange ao desenvolvimento de temas interdisciplinares e transversais: “nesse caso, os conteúdos escolares transformam-se em meios para a resolução de um problema da vida, e para a realização de um projeto” (Berbel, 2011, p. 31).

A proposta de Aprendizagem por Projeto, desenvolvida por Dewey, visava proporcionar as condições para o aluno aprender “mediante o aprender a aprender”. Com isso queria desenvolver aprendizagem em múltiplas esferas: física, emocional e intelectual, por meio de uma metodologia experimental, ou seja, baseada em experiências (Dewey, 1958, 1959; Masson; Miranda; Munhoz Jr.; Castanheira, 2012). Moran (2018, p. 17) argumenta que os projetos de aprendizagem devem prever paradas para “reflexão, *feedback*, autoavaliação e avaliação de pares, discussão com outros grupos e atividades para melhoria de ideias”. Um projeto de aprendizagem visa desenvolver um produto, que não precisa ser, necessariamente concreto, podendo ser uma ideia ou mesmo uma teoria. Conforme o autor, “essa abordagem adota o princípio da aprendizagem colaborativa, baseada no trabalho coletivo”.

De acordo com Moran (2018) estes projetos precisam ter os seguintes pressupostos: reconhecer o impulso intrínseco do aluno para aprender, assim como, envolver os alunos nos conceitos e princípios centrais de uma disciplina, destacando questões instigantes, que requerem utilizar ferramentas e habilidades essenciais, incluindo tecnologias para aprendizagem, autogestão e gestão do projeto. Por fim, especificar produtos que resolvem problemas, incluindo múltiplos produtos que permitem *feedback*.

O desafio para essa metodologia, quanto a sua implantação nas escolas, são os currículos compartimentados e engessados. Propostas como esta, não dependem só de professores dispostos a aderir a elas em suas práticas pedagógicas; é necessária uma mudança estrutural mais ampla, além de investimentos públicos. Mesmo com toda lógica nos argumentos apresentados, indiscutivelmente, estamos distanciados de tal realidade, em se tratando de educação pública no Brasil. Hypólito (2019) alerta para o risco de responsabilização, exclusiva do professor, quanto à qualidade desse ensino.

A **Aprendizagem Baseada em Equipes**, também foi mencionada por nossos interlocutores e traduzida neste estudo como trabalho em grupo. Moran (2018) em relação a essa metodologia ativa afirma que sua origem epistemológica está fundamentada no construtivismo, perspectiva na qual o professor torna-se um mediador do processo de aprendizagem, conduzindo-o da zona de desenvolvimento real à zona de desenvolvimento potencial, em um contexto despido de autoritarismo. Nascimento (2022) explicita que essa metodologia é atribuída a Larry K. Michaelsen, um professor da Universidade de Oklahoma (EUA) na década de 1970. Já Bollela et al. (2014) esclarecem que o construtivismo é um modelo de aprendizagem que privilegia o diálogo e a interação com os alunos, o que, deve contemplar a habilidade de comunicação e colaboração. É uma metodologia que além de fomentar o trabalho em equipe, cria grupos de estudos, de forma prévia às aulas. Nesse sentido, há uma clara intenção de fomentar a responsabilidade não apenas da aprendizagem individualmente, mas da equipe.

Está mais articulada a estudos em nível de graduação e pós-graduação, onde se exige maior colaboração em trabalhos em equipe (Nascimento, 2022). Rocha (2021, p. 36095) ao analisar o uso da metodologia da aprendizagem baseada em equipes afirma: “é uma tecnologia de ensino considerada como uma MA por permitir ao estudante ser sujeito da sua

necessidade de aprendizagem”. Argumenta também que é dividida “em três etapas: a fase do preparo, momento individual pré classe, em que os estudantes realizam leituras prévias ou outras atividades para se prepararem para o trabalho em equipe”, na qual podem ser garantidos os preparos e na qual “os estudantes realizam o mesmo teste duas vezes, a primeira individualmente e a segunda com sua equipe”. Nesta fase são realizadas as discussões e defendidos os argumentos que levaram a equipe a fazer a escolha. Isto deve orientar o consenso a respeito da tomada de decisão. A segunda etapa consiste em discutir com o professor as questões e sanar as dúvidas e, “se necessário, realizam uma miniconferência, com foco nos aspectos mais importantes”. A etapa final, denominada “aplicação dos conceitos [...] consiste na aplicação dos conhecimentos adquiridos para resolverem questões que estejam envolvidas à prática profissional. Esta etapa deve ser mais longa e para sua elaboração precisa atender a quatro princípios: problema significativo, mesmo problema para as equipes, escolha específica e relatos simultâneos”.

A **Sala de Aula Invertida** também é uma metodologia conhecida pelos docentes interlocutores. É uma metodologia ativa, defendida por Christensen e Horn (2013). Tem como proposta a concepção de aprendizagem em dois momentos ou espaços integrados: um, em sala de aula e o outro *online*. No espaço *online* o aluno aprende por meio de textos, vídeos e outros materiais. Para isso, faz-se necessário, em alguns casos, o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no processo de aprendizagem. De acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa o termo “híbrido” pode ser utilizado para definições genéticas, por extensão, linguísticas e em sentidos figurados. No latim *hybrida* ou *hibrida*, significa o que extrapolou os limites. No caso da expressão ensino híbrido, as atividades podem ser desenvolvidas não de maneira restrita à sala de aula. Para Moran (2018, p. 27) a educação possui a característica de ser híbrida, pois convenciona “vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos”. Sendo assim, pensar o ensino híbrido é pensar em múltiplos espaços, lugares, e ambientes de aprendizagem. Uma visita à biblioteca, ou a um museu pode ser considerada uma experiência híbrida de ensino. Nesse sentido, a educação, como já foi salientado, pode ser adjetivada como híbrida; no entanto, atualmente, com os recursos disponíveis pelo mundo digital essa condição ganhou amplitude.

Bacich (2018) reconhece que a facilidade de acesso à informação, fez surgir novas formas de aprender. O conhecimento construído, com o advento das tecnologias pode ser compartilhado instantaneamente. Para Prensky (2010) existem gerações diferentes que convivem num mesmo processo: os nativos digitais, que já nasceram inseridos na cultura digital. As outras gerações, são consideradas imigrantes digitais, e nela se encontra um percentual significativo de professores. No ensino, dito tradicional, o espaço de sala de aula e a prática pedagógica concentram-se na perspectiva de transmissão do conhecimento para o aluno; este, a fim de firmar o conteúdo, após estar na sala de aula, deve estudar o material indicado pelo professor e realizar as tarefas propostas. As tarefas possibilitam aferir se o aluno, de fato, compreendeu o assunto. Na abordagem da sala de aula invertida, o aluno estuda de forma prévia fora da sala de aula, e no encontro em sala de aula realiza os aprofundamentos mediante perguntas, discussões e atividades práticas (Valente, 2018).

A ideia fundamental da Sala de Aula Invertida era reorganizar o tempo de aprendizado dentro e fora da sala de aula. Ao invés de usar o tempo de sala de aula para apresentar conceitos e dar instruções aos alunos, estes professores gravavam videoaulas e disponibilizavam recursos digitais, como vídeos, podcasts e materiais de leitura, onde os alunos poderiam acessar de qualquer lugar através da *internet* (Bergmann; Sams, 2018).

A metodologia **Aprendizagem por Pares** foi desenvolvida por Eric Mazur da Universidade de Harvard e objetiva a colaboração entre os alunos e seu envolvimento nas aulas. Tem como proposta incentivar os alunos a compreensão dos conceitos enquanto explicam e discutem com os colegas; assim sendo, há uma responsabilidade compartilhada entre os pares pelo objetivo da aprendizagem (Crouch; Mazur, 2001). De acordo com Nascimento (2022) tal metodologia, também denominada *Peer Instruction*, obedece rigorosamente um “modelo estrutural”, o que não permite ao professor muitas mudanças e, necessita de controle rigoroso de tempo. Antes de ser aplicada é imprescindível que o professor crie condições prévias de aprendizagem, com leituras de textos ou material de apoio, o que, exige tempo de planejamento pelo professor.

Nascimento (2022) inspirado em Brandão e Neves (2014) argumenta que há uma sequência didática a ser seguida rigorosamente: 1) sucinta apresentação oral teórica-conceitual; 2) teste de múltipla escolha por meio de um recurso tecnológico; 3) os alunos

possuem em torno de dois minutos para pensarem sobre a questão apresentada; 4) os alunos informam sua resposta ao professor, mediante sistema de votação; 5) com uma frequência de 35% e 70% de acerto o professor passa para a próxima etapa; 6) Discussão em grupo entre os alunos, enquanto o professor circula pela sala sem dar a resposta; 7) é aberta uma nova votação para responder à questão; 8) o professor discute cada alternativa, informando a correta, e pode aplicar novamente um novo Teste conceitual, sobre o mesmo tema.

Essa metodologia ativa de ensino baseia-se num primeiro momento numa busca individual, fomentando o autodidatismo, na sequência há o esforço em grupo com as discussões e no final do processo de aprendizagem o apoio do professor. O objetivo dessa metodologia é desenvolver a combinação de condições para aprendizagem, pois “sozinhos, podemos aprender e avançar bastante; compartilhando, podemos conseguir chegar mais longe e, se contamos com a tutoria de pessoas mais experientes, podemos alcançar horizontes inimagináveis (Moran, 2018, p. 8).

O papel do professor e sua prática docente caminham no sentido de criar condições de aprendizagens individuais e em grupo. Sua prática implica em gestar e orientar caminhos coletivos e individuais. Ainda de acordo com Moran (2018) deve haver uma inter-relação entre aprendizagem individual e colaborativa. Entretanto, em escolas públicas com recursos tecnológicos escassos, a formação dos professores ainda pautada nas raízes da tradição, a condição estrutural da escola brasileira e a própria resistência à adoção dessa metodologia a torna desafiadora. Charlot (2013) reflete que os desafios enfrentados pelos professores, na sociedade contemporânea, onde se acumulam expressões como “globalização”, “inovação”, “sociedade do saber”, “novas tecnologias de informação e comunicação”, implicam em riscos iminentes de perda do presente em troca de uma visão profética do futuro.

Mapas Mentais e Mapas Conceituais, de acordo com Nascimento (2022) são metodologias diferentes. O primeiro apresenta conceitos gradualmente, enquanto o Mapa Conceitual é mais livre, e pode conter não somente conceitos, mas outras informações pertinentes. Valente (2021) considera que os mapas são importantes para apontar caminhos para a questão da aprendizagem. Ao criar redes de conhecimento não lineares, o mapeamento cognitivo se traduz na representação, inter-relação e ressignificação de ideias, informações, conhecimentos e conceitos. Dessa forma, surgem novas formas de representação,

multidimensionais e complexas, do ciberespaço e da mente e pensamento humanos, possibilitando a criação de interpretações informacionais e conceituais a partir de signos e representações mentais (Valente et al., 2018).

O construtivismo, teoria epistemológica criada por Piaget, postula que o estudante passa por algumas etapas para construir o conhecimento. Dessa forma, um Mapa Mental, sobretudo, pela liberdade que oferece, pode ser infinito, tanto em extensão quanto em possibilidades. Nessa perspectiva, não há nada pronto, totalmente finalizado (Nascimento, 2022). Silva et al. (2022, p. 2) sobre essa metodologia afirmam:

Os organizadores gráficos como Mapas Mentais (MM) e Mapas Conceituais (MC), são recursos que podem auxiliar na gestão de informações, principalmente quando utilizados com fins educativos, pois, na medida que promovem uma organização das ideias, para elaborar o mapa, o autor precisa compreender as relações entre os conceitos e apresentá-las graficamente. Isso implica em fazer um esforço ativo de compreensão do que está sendo tratado, portanto, aprender ativamente, sendo protagonista do seu próprio processo de aprendizagem.

Nesse sentido, a aprendizagem ativa ocorre quando o educando estabelece relações de sentidos com o assunto estudado, ao apropriar-se de conceitos, definições ou ideias importantes para a compreensão do assunto. Nessa metodologia, não há necessidade do uso de qualquer tipo de tecnologia avançada, a não ser papel, lápis e caneta, e a mediação do professor durante o processo.

A **Gamificação** também foi reconhecida nas respostas dos docentes interlocutores. Os jogos constituem parte da história humana, desde a antiguidade até os dias atuais. Em 776 a.C foram realizados em Olímpia, os primeiros Jogos Olímpicos de que se tem notícia, com diversas modalidades de jogos como atletismo, lançamento de disco e lutas, dentre muitas outras. Jogar, competir faz parte de muitas culturas e funciona como uma forma de exibir virtudes individuais e a busca pela glória, o que para os gregos significava uma forma de se eternizar. Oliveria (2015, p. 120) explica que a “gamificação [...], pode ser compreendida como a utilização de lógicas, estética e mecânicas de jogos, em cenários que não são de jogos, com o objetivo de promover o engajamento, motivação e mudança de comportamento” e mais:

A gamificação é vista pelos que a defendem como potencial para estabelecer uma interlocução diferenciada com os sujeitos de forma atraente e produtiva,

promovendo uma maior apreensão, difusão e construção do conhecimento, bem como propiciando o desenvolvimento de distintas competências e habilidades (Oliveira, 2015, p. 120).

Para Moran (2018) os jogos, como recurso que auxilia a prática docente, tem como pressupostos a motivação para o aluno aprender o mais próximo possível de sua realidade. Eles permitem enfrentar desafios, dificuldades, fases, como lidar com situações de fracasso e correr riscos com segurança. Jogos como o *Minecraft* são recursos para despertar a criatividade e a curiosidade. É possível criar um cenário medieval a partir desse aplicativo e desenvolver conceitos e despertar a imaginação. Ainda destaca Moran (2018, p.72) , que a geração atual está acostumada a jogar e compreende a linguagem dos *videogames*, a competição e também a cooperação: “jogos individuais ou para muitos jogadores, de competição, colaboração ou de estratégia, com etapas e habilidades bem definidas, tornam-se cada vez mais presentes nas diversas áreas de conhecimento e níveis de ensino”.

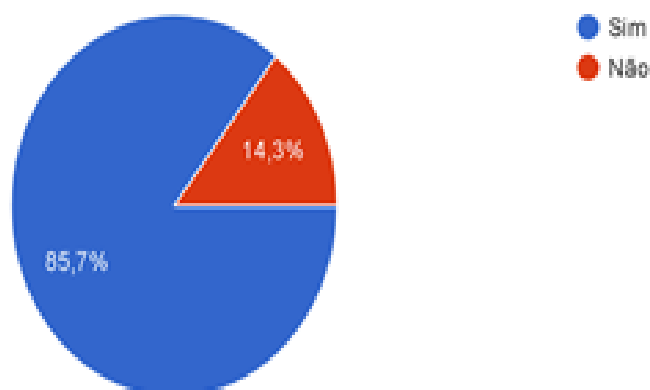
Existe uma infinidade de recursos e jogos que podem ser utilizados para fins didáticos e educacionais e não há dúvida de que eles podem auxiliar como recursos pedagógicos e didáticos. Mesmo sendo os jogos educativos vistos como possibilidades ativas de aprendizagem, no interior da cultura digital, não podemos ignorar os efeitos perversos que o excesso de jogos *on-line* podem provocar nos adolescentes e jovens. Nesse sentido, temos a promulgação de dispositivos como a Lei 15.100, de 13 de maio de 2025, que dispõe sobre a utilização de eletrônicos portáteis pelos estudantes da Educação Básica, onde o legislador manifesta sua preocupação ao afirmar que o objetivo da lei é “salvaguardar a saúde mental, física e psíquica das crianças e adolescentes”.

A categoria metodologias ativas na prática docente, **quando articulada à variável “Você usa metodologias ativas nas suas aulas?”** nos subsidiaram com 35 respostas. Destas, 87,5% dos docentes interlocutores afirmaram que sim e 14,3% que não. O gráfico 23 abaixo mostra esses percentuais.

Gráfico 23: Uso de metodologias ativas nas suas aulas

Você usa metodologias ativas nas suas aulas?

35 respostas



Fonte: elaborado pelo autor

Ao serem indagados sobre quais metodologias ativas os docentes utilizavam, o retorno foi de 27 respostas assim expressas:

Sala de aula invertida, estudo de casos (D1);
 Em situações problemas (D2);
 Rotação de por estação, sala de aula invertida, aulas práticas, experimentação e aulas em campo (D3);
 Sala de aula invertida / Design Thinking (D4);
 Projetos (D5);
 Atividades adaptadas envolvendo tecnologias e jogos lúdicos (D6);
 Construção de projetos de pesquisa: O discente trás o tema de sua escolha e trabalha em como solucionar o problema encontrado. Produção de jogos educativos e afins (D7);
 Aprendizagem baseada em projetos, cultura maker e aprendizagem cooperativa (D8); Em minhas aulas costumo utilizar situações reais e relacionadas ao presente como ponto de partida para os conteúdos, permitindo que os alunos compartilhem de forma ativa a sua experiência de vida, opiniões e decidam (de forma guiada) os rumos das explicações, onde realizo alterações baseando-se nos interesses e conhecimentos prévios dos estudantes (D9);
 Kahoot, canva, vídeos da internet, sites interativos. Escolher atividades que proporcionam a aprendizagem, boa relação com os alunos (D10);
 Pesquisa (D11);
 Atividades que fazem o aluno a pensar, debater, e serem responsáveis (D12);
 Gestão visual e música (D13);
 Gramática indutiva (D14);
 Sala invertida, estudo de caso (D15);
 Experimentação, engajamento/ participação ativa dos alunos (D16);
 Dinâmicas, teoria (D17);

Prática (D18);
 Resolução (correção) de exercícios pelos alunos (D19);
 Condução dos educandos na solução de problemas (D20);
 Aulas práticas (D21);
 Trabalho em equipe, reflexões, etc. (D22);
 Sala de aula invertida, Pesquisa de campo, Faça você mesmo (D23);
 Às vezes, pesquisas, debates orais, produção de conteúdo próprio (D24);
 O aluno elabora suas frases após aprender alguns sinais (D25);
 Ouvindo o interesse dos alunos e também o conhecimento prévio deles acerca dos conteúdos trabalhados (D26);
 Gamificação, aula invertida, trabalhos em grupos... (D27).

Observamos que as metodologias ativas que os docentes afirmaram utilizar figuram entre as “mais conhecidas e implantadas com maior frequência nas práticas educacionais” (Valente; Almeida; Geraldini, 2017, p. 465), tais como sala de aula invertida, situações problemas, aprendizagem baseada em projetos, gamificação entre outras. No entanto, mencionam muitas outras práticas não convencionais utilizadas em sala de aula tais como estudo de casos, rotação por estação, aulas práticas, experimentação, *design thinking*, jogos lúdicos, cultura maker, utilização de situações reais, kahoot, canva, vídeos da internet, sites interativos, gestão visual e música, gramática indutiva, dinâmicas, correção de exercícios pelos alunos, trabalho em equipe e debates orais. Estas práticas denotam que “existem outras que também criam condições para que os alunos sejam mais ativos e engajados nos processos de ensino e aprendizagem, como, por exemplo, a aprendizagem baseada na investigação” (Valente; Almeida; Geraldini, 2017, p. 465).

Solicitamos também que ao responder a esta questão com não, os docentes respondessem o motivo do não uso. Tivemos 8 respostas válidas: “Nem sempre estão disponíveis em todos os ambientes” (D1); “Minha disciplina me limita em alguns métodos” (D2); “Falta de tempo, espaço escolar e material de apoio para elaborar de maneira significativa material para tal situação ocorrer” (D3); “Talvez utilize e não saiba” (D5); “É muito subjetiva, relativa e de difícil avaliação” (D6); “A escola ainda é tradicionalista” (D7) e “Não temos tempo para preparar as aulas” (D8). Diante das justificativas dadas pelos docentes constatamos que as práticas pedagógicas de alguns docentes em sala de aula ainda se mantêm distanciadas das práticas sociais relacionadas à cultura da sociedade que são, de acordo com Valente, Almeida e Geraldini (2017, p. 458-459)

marcadas pela participação, criação, invenção, abertura dos limites espaciais e temporais da sala de aula e dos espaços formais de educação, integrando distintos espaços de produção do saber, contextos e culturas, acontecimentos do cotidiano e conhecimentos de distintas naturezas. A exploração dessas características e marcas demanda reconsiderar o currículo e as metodologias que colocam o aluno no centro do processo educativo e focam a aprendizagem ativa.

Incorporar o uso de metodologias ativas em sala de aula demanda atuar na contramão da realidade materializada nas expressões dos docentes, tendo em vista que implica ressignificar o ambiente de sala de aula; exceder os limites impostos pelas disciplinas e suas estruturas; proporcionar aos estudantes tempo para vivências e não somente cronológico no espaço escolar, além de planejar recursos possíveis destinados a tais práticas; consentir a presença das subjetividades e diferentes formas de avaliação; atuar em “oposição” à tendência tradicional de educação, como bem perceberam os docentes. De acordo com Valente, Almeida e Geraldini (2017, p. 463) requer

envolver os alunos, engajá-los em atividades práticas, nas quais eles são protagonistas da sua aprendizagem. Assim, as metodologias ativas procuram criar situações de aprendizagem em que os aprendizes fazem coisas, colocam conhecimentos em ação, pensam e conceituam o que fazem, constroem conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolvem estratégias cognitivas, capacidade crítica e reflexão sobre suas práticas, fornecem e recebem feedback, aprendem a interagir com colegas e professor e exploram atitudes e valores pessoais e sociais.

Ainda relacionada à pergunta “Você usa metodologias ativas nas suas aulas?” solicitamos que, se a resposta fosse positiva, os docentes nos contassem como isso acontecia. Obtivemos 20 respostas, com 19 válidas:

Com atividades individuais e em duplas (D1);
De forma participativa, eu ofereço o tema e trabalhando em cima deste tema. como é Educação Infantil ou proponho o tema (D2);
Várias aulas de orientações de atividades, e o discente deve produzir o material do “tema” (D3);
Através de debates, auto avaliações, propostas de atividades e vídeos por parte dos alunos, feedbacks, etc. (D5);
Faz parte da minha dinâmica de ensino x aprendizagem (D6);
Através Internet (D7);
Pesquisas são realizadas pelos alunos e mediadas pelo professor (D8);
De forma contínua (D9);
Canto (D10);
Durante as aulas e as avaliações (D11);
Trabalho com projetos cujo os temas venham de interesses e indagações dos alunos (D12);

Dentro de cada momento que for necessário (D13);
 É chamado um determinado aluno para vir ao quadro e explicar sua resolução (D14);
 O aluno participa com suas opiniões (D15);
 Desenvolver a empatia, o social, o pensar e o reflexivo (D16);
 Antes mesmo de fazer o planejamento. Analiso, observo e converso com os alunos buscando seus interesses. Após, lanço desafios para resolverem (D17);
 No diálogo...estimulando o aluno a criar seus próprios conceitos de linguagem (D18);
 Conforme eu acho apropriado para com a parte teórica que estou aplicando para as crianças (D19).

Dentre as respostas observamos que em 18 delas não há um detalhamento de como as metodologias ativas são desenvolvidas na prática pedagógica cotidiana da sala de aula. Igualmente, os processos avaliativos de tais atividades são mencionados de modo amplo. A materialização da pergunta “Você usa metodologias ativas nas suas aulas?” aparece mais completa na resposta do D4, que, esmiúça os procedimentos realizados:

Em uma abordagem sobre percussão corporal os alunos aprendem o conceito de tipos de sons produzidos pelas diferentes partes do corpo, em seguida são estudadas algumas peças musicais de percussão corporal. Por fim os alunos são desafiados a produzir uma peça de percussão corporal usando os elementos sonoros percussivos apreendidos na aula (D4).

Os docentes interlocutores que responderam que usam metodologias ativas em suas práticas pedagógicas, possivelmente não relataram tais práticas de maneira detalhada, pois geralmente, a falta de tempo de planejamento, e a falta de recursos aparece nos dados como o principal desafio para o uso dessas metodologias de ensino. Enquanto a principal razão para o uso destas estratégias, está o fato delas, teoricamente, permitirem uma maior mobilização e engajamento dos alunos no processo de aprendizagem. No que diz respeito ao processo avaliativo, Kronbauer et al (2021, p. 22) afirmam:

Para alcançar este requisito, é necessário a utilização de diferentes métodos que avaliem tanto as características individuais do aluno como coletiva, tendo em vista que a função primordial da avaliação é identificar o nível de aprendizado. De posse dessa informação, o professor poderá reestruturar o seu trabalho com o intuito de fazer valer o real significado da avaliação: contribuir para o aprendizado e formação do aluno.

Assim, essas estratégias buscam fomentar habilidades, valores e atitudes nos alunos, assim como promover mudanças. Sousa (2019) ratifica que se trata de uma abordagem que visa incentivar o protagonismo do aluno, e nesse sentido, o professor atuará como mediador

desse processo de desenvolvimento de autonomia. Nesse processo ativo de aprendizagem, o aluno é estimulado a desenvolver o pensamento crítico, a criatividade e a colaboração.

5.3.2 Categoria desafios à concretização das Metodologias Ativas em sala de aula

A partir das perguntas “Quais são os desafios para implementação em suas aulas das metodologias ativas?”; “Quais são as maiores dificuldades que você enfrenta para mobilizar o aprendizado de seus alunos?” e “Considerando as últimas capacitações da Secretaria Municipal de Schroeder sobre as metodologias ativas, você acredita que suas horas atividades são suficientes para implementar práticas pedagógicas nessa perspectiva? Por que?”, foi gerada a **categoria desafios à concretização das Metodologias Ativas em sala de aula**. Quanto a primeira pergunta, “**Quais são os desafios para implementação em suas aulas das metodologias ativas?**”, 32 docentes responderam. Suas reflexões se materializaram nas respostas a seguir:

Falta de materiais (D1);
 Adaptação e adequação ao conteúdo estudado (D2);
 O tempo hábil para o desenvolvimento delas nas aulas (D3);
 A falta de recursos (D4);
 Adaptar para o ensino em si devido ter vários estilos de aprendizagem diferentes (D5);
 Tempo de planejamento e o acolhimento dos alunos. Chega a ser frustrante o desânimos de alguns alunos. Nunca tem atividade boa, eles atrapalham e não cooperam (D6);
 O currículo (D7);
 Os desafios estão relacionados a superlotação das salas, que dificulta a organização de atividades que não sejam necessariamente formatadas na estrutura de fileiras de carteiras. Também na falta de incentivo e auxílio de mais profissionais para a concretização e organização da sala de aula, no auxílio de alunos com dificuldades e ou deficiências. Além disso, no ponto de vista pessoal, mesmo tendo interesse na aplicação de metodologias ativas nem sempre isso se torna possível por falta de preparo, treinamento e formação, que muitas vezes limitam o planejamento à práticas pedagógicas mais tradicionalmente estabelecidas (D8);
 Um desafio é o mau uso do celular ou sala de informática por alguns alunos. Ainda há aqueles muito imaturos que não conseguiram assimilar que a tecnologia é uma excelente ferramenta de trabalho quando usada para o aprendizado (D9);
 Muita pesquisa e leitura (D10);
 Investimento, capacitação (D11);
 Mais tecnologia (D12);
 Por ser diferente gera um pouco de desconforto em alguns (D13);
 Conhecer a realidade de cada estudante (D14);
 O mesmo acima (D15);
 Tempo e espaço (D16);

Acho que a maior dificuldade hoje é a quantidade de alunos por sala (D17);
 Buscar cada dia novas ideias e desafios (D18);
 A participação dos alunos levando a sério o conteúdo (D19);
 A sala de aula super lotada, as exigências burocráticas e o pouco tempo para planejar (D20);
 Interesse dos alunos (D21);
 Rotina, planejamento (D22);
 Comportamento, déficit de atenção (D23);
 Tempo para pensar em maneiras de executar e levantar material para tal situação (D24);
 Não vejo problemas...é entrar em sala e deixar os alunos criarem (D 25);
 Preciso de formação continuada e troca de experiências continuamente (D26);
 Questão de formação e cultura (D27);
 O pouco tempo e os colegas de trabalho, por que a organização a logística é muito difícil (D28);
 Tempo e recurso (D29);
 Número muito grande de alunos nas salas (D30);
 Apoio (D31);
 Quantidade de conteúdo, tempo de planejamento, espaço, colaboração dos alunos (D32).

As respostas dos docentes interlocutores revelam que eles possuem clareza acerca das condições materiais tanto da escola, quanto do exercício de sua profissão em seu interior, tais como escassez de materiais tanto comuns, quanto tecnológicos; transposição didática dos conteúdos estudados; tempo reduzido para trabalhar com metodologias ativas; diversificação de metodologias; tempo para planejar, acolher os alunos, pesquisar e ler; desinteresse dos estudantes; o currículo; a capacitação (formação continuada); o desconforto e desconfiança quanto à cientificidade de quando se trabalha de maneira diferente; articulação do conhecimento com a realidade dos estudantes; salas de aula com excesso de estudantes; comportamento dos estudantes; a cultura da escola; mau uso das tecnologias dentre outros aspectos figuram como os desafios encontrados para implementação das metodologias ativas na prática docente. O docente D8, em suas palavras, sintetiza os entraves encontrados quanto ao uso das metodologias ativas.

Os desafios estão relacionados a superlotação das salas, que dificulta a organização de atividades que não sejam necessariamente formatadas na estrutura de fileiras de carteiras. Também na falta de incentivo e auxílio de mais profissionais para a concretização e organização da sala de aula, no auxílio de alunos com dificuldades e ou deficiências. Além disso, no ponto de vista pessoal, mesmo tendo interesse na aplicação de metodologias ativas nem sempre isso se torna possível por falta de preparo, treinamento e formação, que muitas vezes limitam o planejamento à práticas pedagógicas mais tradicionalmente estabelecidas (D8).

Santos et al. (2020, p. 21962) em seus estudos sobre as dificuldades apontadas por professores para o uso de metodologias ativas em escolas de rede pública mostram:

Apesar das inúmeras contribuições teóricas e orientações pedagógicas, os professores têm encontrado muitos desafios para a adoção dessas metodologias, uma vez que é requerido que estes profissionais possuam estudo para que as devidas medidas possam ser tomadas para sua própria superação, de modo a contribuir para a melhoria do ensino da educação básica.

Como enfatizaram alguns docentes interlocutores desta pesquisa existe a “necessidade evidente que os professores estejam em constante processo de formação para que possam aprimorar seu desempenho em sala de aula e acompanhar as mudanças constantes da dinâmica da mesma” (Santos, 2020, p. 21962). As metodologias ativas enfatizam o deslocamento da centralidade do professor e de sua ação pedagógica para o papel ativo do aluno. Geralmente, pesquisadores como Bacich (2019), Moran (2019) e Valente (2019) usam termos como “professor facilitador” ou “mediador” e “protagonismo do aluno” que são comumente utilizados para descrever um novo cenário no ensino. Tais termos aparecem nas respostas dos professores participantes desta pesquisa, como pudemos observar, quando narram as dificuldades para concretizar o uso das metodologias ativas em sua prática docente.

O próprio deslocamento da posição do professor é um enfrentamento a ser assumido, pois “os estudantes ocupam o papel central do processo de ensino aprendizagem e a construção do conhecimento acontece de forma colaborativa, sendo levado em consideração as suas experiências, opiniões e conhecimentos” (Santos et al. 2020, p. 21963). Nesse aspecto observamos que os docentes compreendem sua posição quando afirmam como:

Mediador, pois busco tornar o aluno protagonista, mas ainda estou em processo de desenvolver mais criatividade e inovação para a aplicação das aulas (D4);
Pois, me coloco como incentivadora, facilitadora e motivadora da aprendizagem. Fazendo como que o aluno se aproprie de suas próprias experiências, tornando-se protagonista nesse processo (D16);
Procuro mediar provocando e estimulando a criatividade (D21).

Ainda que extenso, o excerto de Santos et al. (2020, p. 21963) que tomamos a seguir, é elucidativo:

Na realidade da prática docente nas escolas brasileiras, ainda são encontrados muitos desafios para o alcance das inovações metodológicas na educação básica. O principal obstáculo é a falta de tempo dos professores para planejar suas ações com

uso de metodologias diferenciadas, visto que, a maioria leciona em mais de uma escola e é responsável por muitas turmas, comprometendo o tempo para a organização de sua prática. Atrelado a isso, existe a dificuldade em romper com a quebra dos paradigmas do ensino tradicional, que representa um comodismo dos professores e/ou falta de preparação dos mesmos, uma vez que existe uma demanda muito maior de energia para preparação de uma aula com uso de metodologias diferenciadas, e, dessa forma o ensino tradicional ganha força e continua o grande protagonista nas salas de aula. Em segundo plano, encontra-se uma diversidade de fatores como: falta de apoio pedagógico da escola; infraestrutura física precária; carência de recursos e materiais para auxiliar em algumas atividades; salas de aula com um grande número de alunos, que consequentemente dificulta o fornecimento de uma boa assistência do professor aos alunos.

Os docentes, em suas palavras, revelam a materialização da teoria expressa no fragmento tomado de Santos (2020). Sobre o mesmo aspecto Nascimento et al. (2019, p. 7) ratificam que há dificuldades para o docentes ampliarem “o seu repertório de recursos didáticos e metodológicos, abandonando os métodos tradicionais de ensino com o foco de tornar as suas aulas mais motivantes e significantes para o estudante”. Ainda ressaltam que existem dois aspectos: “a falta de tempo necessário para se atualizar e aprender novas formas de ensinagem e a compreensão sobre como empregar os novos métodos. [...] a falta de habilidade na utilização de metodologias ativas em sala de aula e o enfrentamento à resistência estabelecida pela cultura tradicional” (Nascimento et al. 2019, p. 14). Os docentes são pressionados entre suas jornadas extenuantes de aulas e a busca por novas aprendizagens; assim, muitas vezes se sentem “inseguros, por não terem tempo para experimentar novas formas de ensino e aprendizagem, essencial ao [seu] desenvolvimento [profissional]” (Nascimento et al. 2019, p. 16). Os docentes, ainda que pese as condições que revelam, compreendem que

As metodologias ativas podem melhorar a aprendizagem dos estudantes, os processos de ensino, criar uma cultura disruptiva e aumentar o engajamento dos alunos. Mas também percebem que a cultura tradicional, a falta de experiência docente e a formação deficitária são pontos negativos que podem dificultar a oferta de um ensino inovador e de qualidade, focado no que é importante para a vida profissional e pessoal do sujeito (Nascimento et al. 2019, p. 21).

Mesmo diante da realidade brutalizada de exercício da profissão, é possível afirmar, por meio dos dados coletados, que os professores explicitam uma preocupação concernente ao processo de aprendizagem dos seus alunos. Neste sentido, a segunda pergunta **“Quais são as maiores dificuldades que você enfrenta para mobilizar o aprendizado de seus alunos?”**

oferece elementos que expressam preocupações e angústias desses profissionais ao buscarem inovar suas práticas. Sobre este aspecto tivemos 32 retornos e os docentes assim se manifestaram:

O ambiente tradicional da escola (D1);
 A falta de vontade e/ ou falta de interesse do aluno (D2);
 Falta de materiais lúdicos (D3);
 Desejo de aprender aquele assunto (D4);
 Falta de recurso (D5);
 Suas dificuldades, cognitivas, psicológicas e biológicas entre outras (D6);
 Uma sala multiuso, equipamentos de pesquisas (computadores) e a dedicação dos alunos (D7);
 A banalização do aproveitamento escolar (aprovação fictícia), pois isto está gerando um clima de tanto faz, estudando ou não o aluno será aprovado (D8);
 Falta de habilidades sociais e de resolução de conflitos (conflitos em sala impedem e atrapalham o processo de aprendizado); desinteresse pelo conhecimento (muitas vezes estimulado pelos próprios familiares); dificuldades nos conhecimentos básicos, como leitura, escrita e interpretação de texto (D9);
 Principalmente nas turmas do noturno não há muita participação dos alunos (D10);
 Nas turmas do diurno a participação e proatividade é bem maior (D11);
 Comportamento, falta de respeito e de interesse (D12);
 Disciplina (D13);
 Participação das famílias (D14);
 Hoje é a atenção e concentração de alguns alunos (D15);
 Comportamento (D16);
 O gosto pela leitura (D17);
 Silêncio (D18);
 Espaço físico mais amplo (D19);
 Pouca cooperação da família (D20);
 A falta de interesse do próprio aluno (D21);
 Falta de interesse, interpretação (D22);
 A quantidade de alunos por sala e a desorganização familiar que acompanha a criança em sala. É necessário realizar primeiro o trabalho de base, como os quesitos básicos para atenção, concentração e realização de comandos, para após realizar a abordagem pedagógica. Assim toma tempo demasiado (D23);
 Interesse deles (D24);
 Foca na aprendizagem (D25);
 Existência de indisciplina (D26);
 Tempo para elaborar aulas, provas e situações diferenciadas e material para execução (D27);
 Não diria dificuldades... o começo na libras é sempre se habituar em fazer as configurações de mãos (D28);
 Conhecer novas práticas e experimentar novos caminhos (D29);
 O uso das tecnologias (D30);
 Limitação cultural. Vontade de aprender e de se envolver no processo. Comodismos (D21);
 Mantê-los focados na aula
 Falta de interesse do aluno, número muito grande de alunos na sala (D32).

Os aspectos tais como ambiente tradicional da escola; desinteresse dos estudantes; escassez de materiais lúdicos; dificuldades de ordem cognitivas, psicológica e biológica; a

banalização da apropriação do conhecimento por meio de aprovação fictícia; conflitos em sala que prejudicam o processo de aprendizagem; maus comportamentos (indisciplina); participação das famílias; estrutura da escola; salas de aulas com excesso de estudantes; tempo inadequado para planejar, conhecer e desenvolver práticas diferenciadas e experimentar novos caminhos, como o uso das tecnologias são reveladas pelos docentes com os quais dialogamos como as maiores dificuldades que enfrentam para mobilizar o aprendizado de seus estudantes.

Ouverney (2024, p. 12) em seu estudo denominado “Os jovens são desinteressados ou a escola é desinteressante?” observa que

os/as jovens frequentemente se deparam com a incompreensão dos adultos à sua volta, que, por vezes, os/as julgam como desinteressados/desinteressadas e desmotivados/desmotivadas, ignorando as complexidades da realidade que enfrentam: a luta para conciliar sonhos com limitações, o medo de não corresponder às expectativas e a constante tensão entre seguir suas próprias aspirações ou atender às demandas externas.

A autora destaca ainda que

a escola, seja ela integral ou regular, na visão dos estudantes, tornou-se desinteressante por distanciar as práticas escolares de seus cotidianos, vontades, interesses e perspectivas, além de se mostrar refém dos processos burocráticos e das variadas precarizações, como por exemplo, os diversos disciplinamentos dos corpos escolares (professores, estudantes, técnicos em educação). Além disso, destacamos a dificuldade das instituições em compreender e dar visibilidade para a singularidade dos estudantes como sujeitos, o que favorece a manutenção de modelos de juventude socialmente construídos e estereotipados (Ouverney, 2024, p. 37-38).

Gemignani (2012, p. 3) compreende que os currículos de formação de professores precisam modificar a abordagem “mecanicista, fragmentada, competitiva e hegemônica para uma abordagem [...] cooperadora e integradora”. A autora chama a atenção para o seguinte aspecto:

Há a necessidade de formar professores que aprendam a pensar, a correlacionar teoria e prática, a buscar, de modo criativo e adequado às necessidades da sociedade, a resolução dos problemas que emergem no dia-a-dia da escola e no cotidiano. Professores aptos a agregar para si transformações em suas práticas, já que o método tradicional tem se mostrado ineficaz e ineficiente em função das exigências da realidade social, da urgência em ampliar o acesso escolar e cultural da classe menos favorecida dado o avanço tecnológico e científico (Gemignani, 2012, p. 6).

As metodologias ativas, como já definido conceitualmente, são abordagens que partem do princípio de que a ação pedagógica deve-se ancorar, e ter como ponto de partida, o interesse do aluno para uma aprendizagem ativa. Embora, os dados também sinalizem para questões estruturais que transcendem a sala de aula, como foi mencionado na expressão “limitação cultural” e falta de incentivo familiar em reconhecer a importância do capital escolar.

O município de Schroeder, por meio da Lei Complementar 267/2023, estabeleceu que 1/3 da carga horária dos professores do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) está destinada como hora atividade. Concernente à terceira pergunta **“Considerando as últimas capacitações da Secretaria Municipal de Schroeder sobre as metodologias ativas, você acredita que suas horas atividades são suficientes para implementar práticas pedagógicas nessa perspectiva? Por que?”** obtivemos 35 retornos. As respostas são heterogêneas, mas em geral, destacam ainda a falta de tempo no preparo de aulas, excesso de exigências burocráticas, necessidade de materiais pedagógicos adequados e condições de trabalho.

Muitas exigências de sistema, e detalhes desnecessários, tirando tempo para programar aula. (D2);

Não, mas isso em nenhuma rede, pois as horas atividades são ocupadas por preenchimento de burocracias, do sistema, correções, resolução de problemas com alunos e ou pais de alunos (D5);

É suficiente para implementar algumas práticas de metodologias ativas, mas nem tantas quantas poderiam ser utilizadas, entre planejamento, preenchimento de sistema, correção, elaboração de atividade e provas, não sobra tempo para projetos maiores. (D9).

Barbosa et al. (2013, p. 50) ao analisarem as metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica afirma que nas “últimas décadas, o perfil do aluno mudou muito. A escola também mudou e sobrevive, hoje, em um contexto socioeconômico que impõe expectativas de desempenho cada vez mais elevadas”. Correa et al. (2021, p. 6-7) ao analisarem a relação com o saber em contexto de mobilização escolar mostram que

A relação identitária com o saber é considerar a subjetividade do sujeito, suas histórias e interpretações que faz de si mesmo, do outro e do mundo. Essa relação leva em conta as referências, às expectativas e essencialmente a autoimagem que o sujeito faz de si. Assim, a relação com o saber também é considerar que aprender

deve fazer sentido para o próprio sujeito, para si mesmo, pois ele interpreta em seus avanços e limitações suas próprias condições de apropriar-se (ou não) de um saber.

Sobre o mesmo aspecto da “relação com o saber” e inspiradas em Charlot (2005) para as mesmas autores “exige uma compreensão das várias relações a que o sujeito está submetido” e que implica ao professor lançar “mão de uma leitura positiva de mundo, privilegiando ‘aquilo que acontece’ e não o que ‘falta’, quando considera os processos de ensino e aprendizagem” (Correa et al, 2021, p. 6). Charlot (2005, p. 21) argumenta que para compreender o que os estudantes sabem “deve-se explicar o que aconteceu e não o que faltou. É essa a ‘leitura positiva’”. Assim, implementar metodologias ativas em sala de aula implica transpor as barreiras para a aprendizagem já sinalizadas por nossos docentes interlocutores; a aprendizagem pensada de modo circunscrito deve dar lugar a ideia de relação com o saber, que para Charlot (2000, p. 78) é a “relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significado, mas, também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo”.

Há destaque também, para o que diz respeito à condição de trabalho desses professores, realidade persistente e característica do exercício do magistério, em que professor é instado a manter vários vínculos de trabalho, em unidades de trabalho diferentes, seja na mesma rede ou em outras redes de ensino, o que impacta inclusive sua qualidade de vida, como é possível notar no relato abaixo do docente D16:

Trabalho em 3 escolas e minhas horas atividades são deslocadas. E acredito que deveríamos ter mais horas atividades para não levarmos trabalho para casa. O Professor precisa de tempo para preparar as aulas. E tempo para viver também. Muitas vezes passamos os finais de semana corrigindo provas ou fazendo planejamento, tirando nosso único tempo com a família para fazer “trabalho” (D16).

Outro professor/a, observou de forma ampla que por se tratar de Metodologias Ativas e sua efetiva implementação, não basta a adoção isolada do professor, chamando a atenção para questões estruturais e curriculares que dificultam a adoção de práticas pedagógicas mais ativas ou “inovadoras”

Porque a prática pedagógica ocorra com a aplicação das metodologias ativas é necessário pensar em um currículo e material que caminhe na mesma abordagem assim as áreas se conversariam e caminhariam juntas para tal aprendizado ocorrer, mas com livros de diversas editoras, sem um material elaborado para isso o

professor precisa de muito tempo para organizar e alavancar toda a estrutura de aula e material para executar tal ação de maneira organizada e proveitos (D32).

As respostas dos professores em relação a implementação de Metodologias Ativas na Rede, revelam uma condição desafiadora. Mesmo reconhecendo algumas melhorias recentes, especialmente referente ao aumento do tempo destinado a horas-atividades, muitos ainda veem tais condições como insuficiente para o planejamento e implementação dessas estratégias pedagógicas, pois o tempo consumido por demandas burocráticas, como preenchimento de sistema são desafios persistentes. A formação continuada ofertada nos anos de 2023 e 2024, foram vistas pelos participantes como positivas, mas com sua eficácia limitada pelas condições de prática de trabalho. Outrossim, também foi destacado a necessidade de criação de espaços de troca de experiências entre os professores. Em geral, é possível inquirir a importância de ações que articulem e integrem a formação, o planejamento e condições estruturais.

Neste capítulo visando alcançar o objetivo geral desta pesquisa, abordamos as metodologias ativas na formação de professores. Com base nas categorias de análises, é possível perceber que os/as professores/as demonstram compreender os princípios das metodologias na educação, inclusive, afirmam usá-las em suas práticas pedagógicas. Por outro lado, reconhecem as dificuldades estruturais e curriculares como obstáculos para a efetivação de metodologias ativas na prática docente. Além disso, salientam que há poucas formações voltadas para a temática e pouco tempo para planejar aulas nesta perspectiva. Não podemos desconsiderar, ou deixar de reconhecer, alguns avanços implementados no município de Schroeder ao destinar $\frac{1}{3}$ da carga horário do professor para o planejamento. Apesar destes avanços, muito deste tempo do professor é preenchido por muitas demandas burocráticas. A preparação de aulas com metodologias ativas, como foi discutido no texto, demandam organização, recursos e um tempo maior de planejamento.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve como objetivo geral analisar as metodologias ativas na formação e prática docente na Rede Municipal de Ensino de Schroeder-SC, por meio da compreensão de professores de duas escolas de Ensino Fundamental da referida Rede. Após delimitarmos os objetivos específicos, procuramos compreender como a temática se apresentava em produções científicas nos principais repositórios nacionais, com ênfase em trabalhos apresentados em Reuniões Nacionais na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Este levantamento bibliográfico foi de suma importância, pois possibilitou uma compreensão mais aprofundada de conceitos e definições de metodologias ativas, assim como, as principais abordagens na prática docente.

Por conseguinte, de forma introdutória, estabelecemos metodologicamente o estudo sendo de abordagem qualitativa e interpretativa onde buscamos capturar, não uma verdade absoluta e definitiva, mas percepções internalizadas pelos interlocutores participantes da pesquisa. Outro aspecto importante, foi delimitar o problema de pesquisa: como as metodologias ativas aparecem na formação e prática desses docentes participantes. Após delimitado o problema, foi o momento de definir o instrumento de coleta de dados e, neste sentido, nos propusemos ir além do problema de pesquisa de modo circunscrito e conhecermos o contexto: conhecemos a estrutura da Rede Municipal de Ensino de Schroeder, especialmente das duas escolas enquanto *locus* da pesquisa, assim como o perfil pessoal, social e profissional dos professores participantes da pesquisa, do mesmo modo sua trajetória formativa no campo educacional.

No segundo capítulo, partindo da premissa de que a realidade é circundante e observável, assim como o próprio conhecimento sobre ela, é historicamente construído a partir de representações feitas pelos próprios agentes envolvidos no processo, procuramos compreender por meio da História da educação brasileira, especialmente nas primeiras décadas do século XX, na transição do regime monárquico para o republicano, os movimentos políticos e sociais que ditaram os rumos da educação no país. Com isso, constatamos a Escola Nova no Brasil como o principal movimento político, neste período, de defesa da escola pública, da alfabetização das massas populares e da construção de um modelo escolar dissonante do modelo tradicional de ensino ancorado em uma preocupação com a

aprendizagem ativa e métodos ativos de ensino onde a criança tivesse maior autonomia e centralidade.

Saviani (2019) define a pedagogia da Escola Nova de “pedagogia de existência” pois ela parte da premissa de que os indivíduos são essencialmente diferentes entre si, enquanto o ensino tradicional, o autor define como “pedagogia da essência” por ancorar-se na ideia de que os indivíduos são essencialmente iguais. Reconhece também que mesmo com o discurso imbuído de mudanças que a Escola Nova no Brasil preconizou, representava os anseios da emergente burguesia nacional. Libâneo (2014) reconhece que a pedagogia da Escola Nova buscou deslocar a centralidade do professor para o aluno; da transmissão hierárquica do conhecimento para a construção ativa do saber; e da ênfase nos métodos de ensino. As estratégias pedagógicas trazidas pelas metodologias ativas na educação são, pelo menos em parte, apropriações de princípios pedagógicos defendidos pelo movimento renovador/liberal das primeiras décadas do século XX.

Autores como Cury (2014), Warde (2000), Xavier (2007), dentre outros, nos permitiram compreender bem mais amplamente o movimento da Escola Nova. Para além dos métodos de ensino, o movimento representou, a tentativa de modernização e secularização do Brasil por meio da educação, e foi responsável pela produção um discurso messiânico em torno da educação, denominado de “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico”. Foi possível também afirmar a importância das disputas de projetos de Brasil, por meio da educação, perpetrada em espaços de debates como os ocorridos nas Conferências Nacionais de Educação, entre educadores escolanovistas e católicos.

Reconhecemos também, a importante contribuição do Manifesto dos Pioneiros de 1932 como marco delineador dos anseios por renovação e modernização do país de teóricos escolanovistas como Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, e a influência deste documento na Constituição de 1934. Mesmo tendo citado algumas tentativas de reformas na perspectiva da Escola Nova, o estudo não nos permitiu compreender mais profundamente como este movimento, de caráter heterogêneo, materializou seus ideais e propostas de renovação na estruturação da escola brasileira e principalmente na formação de professores e da prática docente no Brasil.

Alves (2010) e Nunes (1998) também concordam que a Escola Nova foi heterogênea e com diferentes manifestações nos diversos países em que se desenvolveu. Todavia, algumas similaridades podem ser identificadas dando certa congruência ao movimento, que foi a busca de individualização do aluno no processo de aprendizagem, a proposição de novas funções e finalidade para a escola na busca da superação do ensino tradicional, baseado na transmissibilidade e passividade do aluno.

Lourenço Filho (1959) em seu livro “Introdução ao Estudo da Escola Nova” ao abordar a Escola Nova, reconheceu certos princípios comuns como: a questão do interesse, a aprendizagem como processo ativo, a escola ativa como uma espécie de “laboratório” de prática pedagógica, o desenvolvimento do pensamento crítico, a coeducação dos sexos, e a própria “descoberta da infância” baseada no desenvolvimento dos campos da Biologia e da Psicologia, ignorada em outros períodos históricos. O movimento da Escola Nova, talvez tenha sido o movimento precursor na tentativa de dar relevância ao fenômeno da aprendizagem, ou seja, de se preocupar como o aluno aprende. Isso nos permite dialogar com o discurso construído em torno das metodologias ativas, que busca deslocar o ato de ensinar para o de aprender, inclusive dá próprias expressões “aprendizagem ativa” ou “aprendizagem significativa”.

Nascimento (2022) reconheceu a relação entre alguns princípios defendidos pelo movimento da Escola Nova e as metodologias ativas de ensino. Embora de acordo com Lourenço Filho (1959) o movimento renovador da educação seja bem mais amplo e com diferentes apropriações nos diferentes lugares onde se desenvolveu, seja na Europa, Estados Unidos ou mesmo no Brasil, o que nos permite pensar em “escolas novas” por seus diversos matizes.

Neste estudo, não foi possível estabelecer mais claramente como ocorreu a apropriação epistemológica dos princípios escolanovistas pelas metodologias ativas de ensino. O ensino por projeto, reconhecidamente uma metodologia ativa, já era uma prática defendida e difundida nos ensinamentos de John Dewey (1959), por se tratar de uma prática pedagógica que tem como ponto de partida o interesse e a curiosidade do aluno, o pragmatismo e o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de aprendizagem.

Outrossim, é possível reconhecer nos estudos de Berbel (2011), a ênfase no ensino pela problematização, que baseia-se no respeito à autonomia e ao conhecimento prévio do aluno como referenciais para uma aprendizagem ativa. Teóricos mais recentes, (Moran, 2018; Bacich 2018; Lovato et al 2018) também reconhecem nas metodologias ativas princípios como: interesse e a curiosidade do aluno como ponto de partida para a aprendizagem, a autonomia do aluno em uma postura mais ativa no processo de aprendizagem e o papel mediador do professor. Embora conceitos como autonomia e interesse possam ter conotações diferentes.

No terceiro capítulo, conhecemos o *locus* da pesquisa, ao abordarmos aspectos históricos e geográficos do Município de Schroeder, especialmente em compreender a constituição da estrutura da Rede de ensino. Constatamos que a Rede é composta por 20 escolas funcionando em 15 estruturas físicas capilarizadas na região central e bairros do município, atendendo da educação infantil ao ensino fundamental. Na Rede atuam mais de 391 funcionários, sendo 197 professores. O corpo administrativo da Secretaria é composto por diretores, supervisores, orientadores, psicopedagogas, secretário escolar e equipes multidisciplinares. Foi possível constatar que a Rede não tem um corpo técnico permanente na secretaria, especialmente no que tange a formação continuada de professores. Atualmente esta formação é feita pelo Sesi, o que demonstra preocupações trazidas por alguns autores discutidos no texto em relação a uma formação continuada, de fato, continuada e bem articulada com as reais necessidades do professorado.

As duas escolas escolhidas, enquanto campo para a pesquisa, de nomes fantasias “Escola Germânica” e “Escola Italiana”, possuem uma estrutura física mínima adequada para atender a demanda por educação, porém, não se pode desconsiderar o constante crescimento demográfico do município de Schroeder-SC, percebido nos últimos censos do IBGE. Não foi objeto deste estudo compreender estas questões, todavia, é possível afirmar em elementos trazidos no texto, que a região recebe um fluxo migratório intenso de pessoas de diversas regiões em busca de trabalho e de uma vida melhor, o que acaba impactando na infraestrutura da Rede, tanto em aspectos físicos como na necessidade de aumento de contratações de diversos profissionais, especialmente professores, para atender os novos alunos. Inspira preocupação o fato da Rede ter apenas oito escolas com oferta de Ensino Fundamental I

(Anos Iniciais) e somente duas com Ensino fundamental II (Anos Finais), sem levar em conta a pressão por vagas na educação infantil. Além disso, a Rede municipal não oferece Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No capítulo quatro, atendemos mais um objetivo deste estudo: caracterizamos os professores interlocutores da pesquisa. Constatamos que 67,6% dos professores são do sexo feminino, o que corrobora com o conceito de feminização da docência discutido na teoria, especialmente no século XX (Pimenta, 2012; Gatti, 2019). A maioria destes professores encontra-se na faixa etária dos 30 aos 49 anos de idade, 4% acima dos 60 anos. Constatamos que muitos professores estão permanecendo mais tempo no exercício do magistério, alguns fatores podem ser colocados para explicar este fenômeno, dentre os quais estão os efeitos perversos das últimas reformas previdenciárias que cortaram direitos dos professores, embora Souza (2013) aponte um outro motivo que seria a valorização prevista nos planos de carreiras relacionados ao tempo de serviço. Convém salientar que o estudo não buscou inquirir ou analisar propriamente as motivações destes profissionais em permanecer na docência, o que pode ser aprofundado em outros estudos. Outro aspecto que o estudo não nos permitiu perceber foi o quantitativo de professores aposentados em atuação e principalmente as condições que os motivam a permanecer atuando no exercício do magistério.

O estudo nos permitiu perceber que dos professores que responderam ao questionário, 45% são oriundos de outros estados da federação, com destaque para o Paraná com um percentual de 25%. Do total de professores participantes, 40% residem na cidade vizinha de Jaraguá do Sul. A maioria destes professores, 71,9%, vem de famílias cujos pais, possuem pouco capital escolar, cursaram somente o Ensino Fundamental e com renda familiar em torno de 4 a 5 salários mínimos e composição familiar entre 2 e 3 filhos.

Quanto à formação, a maioria destes professores participantes da pesquisa cursaram o Ensino Superior no período noturno. Em relação a isso, 67,5% cursaram alguma licenciatura, enquanto 32,5% têm licenciatura em Pedagogia em universidades particulares. O estudo nos permitiu perceber a expansão do ensino superior na região na perspectiva do projeto neoliberal. A micro região de Jaraguá do Sul conta apenas com um Instituto Federal, porém com poucas ofertas de cursos da área de formação de professores.

Huberman (2000) ratifica a importância de estudos que busquem compreender o perfil e o ciclo profissional de professores atuantes na educação básica, ressaltando a necessidade de reconhecer a influência de determinantes sociais e econômico na escolha da carreira. O estudo nos permitiu refletir sobre a necessidade de mais estudos sobre o perfil desses profissionais de educação, suas origens, suas escolhas, anseios e fases na carreira. Desafio metodológico observado pelo autor, por se tratar de períodos muito longos e dificuldade de delimitação do público que se quer conhecer. O capítulo sobre a caracterização dos professores participantes da pesquisa foi um momento extremamente importante, pois trouxe à superfície e dá visibilidade aos professores de uma pequena cidade do interior de Santa Catarina; destacamos com isso, o ineditismo da pesquisa na Rede Municipal de Ensino de Schroeder-SC.

No último capítulo, onde buscamos responder, como as metodologias ativas aparecem na formação e prática dos/as docentes da Rede, observamos, de modo geral, que a formação continuada é compreendida com uma forma de aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional, o que corrobora com a posição defendida por Pimenta (1996) e Nóvoa (2019). No entanto, estes autores vão além, ao afirmarem a necessidade de uma formação continuada que valorize a troca de experiências dos professores e sua participação ativa na construção de novas práticas pedagógicas, proporcionando novos saberes que o auxilie no cotidiano da sala de aula. Os/as professores/as demonstram que em práticas pedagógicas, na perspectiva das metodologias ativas, há um maior protagonismo do aluno, e em uma aprendizagem que respeite seus interesses e habilidades individuais.

É possível perceber nas falas dos/as professores/as ideias deweyanas ao reconhecerem que o aprendizado acontece em consonância com a realidade do cotidiano estimulando uma postura crítica frente ao conhecimento. 85,7% destes/as professores/as afirma usar metodologias ativas em suas aulas, entre as metodologias ativas mais citadas pelos professores temos: a sala de aula invertida (32,1%), ensino por projeto (28,6%), seguido de gamificação/jogos educativos (21,4%). Em relação aos desafios para a implementação de metodologias ativas temos desde a falta de materiais adequados, a organização da escola e do currículo, salas superlotadas, falta de tempo para planejamento e, principalmente, poucas formações voltadas para estas abordagens. Diferentemente da realidade nacional, os/as professores/as da Rede, possuem formação na área em que atua, porém, os próprios julgam a

necessidade de uma formação continuada que se aproxime mais da realidade da sala de aula, que de fato, os auxilie e re/pensar a prática pedagógica e o desenvolvimento profissional.

O risco de criar um discurso descontextualizado historicamente sobre práticas pedagógicas com abordagens em metodologias ativas consiste em criar uma visão simplificada e otimista dos problemas educacionais no país, porém sem considerá-los numa perspectiva mais profunda e estruturante das políticas educacionais e da própria organização do ensino no país.

Um discurso otimista e descontextualizado, muitas vezes, toma uma tendência de culpabilização dos docentes pelo fracasso educacional. Anualmente, os sistemas de ensino da educação básica no Brasil são avaliados e cobrados por resultados na aprendizagem de seus alunos. Essas avaliações, cujo aspecto principal objetiva quantificar de certos conhecimentos adquiridos ou não por esses alunos durante o ano letivo, geram críticas ao professorado e as instituições escolares, porém não apontam para políticas de formação de professores que seja de fato, sérias e comprometidas com a nossa realidade, uma responsabilidade que, infelizmente, o estado brasileiro se omitiu e continua se omitindo em muitos aspectos.

Enquanto pesquisador no stricto sensu, o objeto de estudo em questão me permitiu pensar, a partir da História da Educação, a se construiu o discurso do ensino ativo ou metodologias ativas, nomenclatura mais recente. Isso foi importante, pois o meu primeiro contato com estas práticas pedagógicas, alvoraçadas como disruptiva, foram experiências vivenciadas como professor do ensino fundamental na Rede Municipal de Ensino de Schroeder/SC, no contexto pandêmico.

A pesquisa também me permitiu perceber que o “novo” não é tão novo assim como se quer apresentar. Muito do que se vem defendendo como princípios das metodologias ativas na última década já estavam presentes na pedagogia da Escola Nova. Neste sentido, ressalto aqui a relevância da História da Educação nos currículos de formação de professores, pois sua importância consiste em oferecer um aporte intelectual aos professores para articular suas práticas a um posicionamento mais contextualizado e crítico.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ALAWAJEE, Omar; DELAFIELD-BUTT, Jonathan. O Minecraft na educação beneficia o aprendizado e o envolvimento social. **Revista Internacional de Aprendizagem Baseada em Jogos (IJGBL)** , v. 4, pág. 19-56, 2021.
- ALMEIDA, Jane Soares de. Vestígios para uma reinterpretação do magistério feminino em Portugal e no Brasil a partir do século XIX. **SAVIANI, D.; ALMEIDA, JS de; SOUZA, RF de**, 2006.
- ALVES, Luís Alberto Marques. República e educação: dos princípios da escola nova ao manifesto dos pioneiros da educação. **História: revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, v. 11, 2018.
- ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. *Rev. Diálogo Educ*, p. 367-387, 2010.
- ALVES, Larissa Roberta et al. Reflexões sobre a formação docente na pós-graduação. **Escola Anna Nery**, v. 23, p. e20180366, 2019.
- ANDRADE, Julia Pinheiro. SARTORI, Juliana. O professor autor e experiências significativas na educação do século XXI: estratégias ativas baseadas na metodologia de contextualização da aprendizagem. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- ANDRADE, Mariel; SILVA, Chérliá; OLIVEIRA, Thiago. Desenvolvendo games e aprendendo matemática utilizando o Scratch. **Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital. São Paulo**, p. 260-263, 2013.
- ANDRÉ, Marli. A complexa relação entre pesquisas e políticas públicas no campo da formação de professores. **Educação**. Porto Alegre [online]. vol. 32, n.03, 2009.
- ANGELUCCI, Carla Biancha et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e pesquisa**, v. 30, p. 51-72, 2004.
- AUSUBEL, D. et al. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericano, 1980.
- AZEVEDO, Fernando, et al. **Manifesto dos Pioneiros da Nova Escola (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Editora Massangana, 2010.

AZEVEDO, Fernando de. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. São Paulo: Companhia Editora Melhoramentos, 1959.

AZEVEDO, Fernando de. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **O projeto político-pedagógico no contexto da gestão escolar**. 2007.

BACICH, Lilian. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso. 2018.

BAENINGER, Rosana. Migração, migrações. **Ideias**, v. 2, n. 1, p. 31-41, 2011.

BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães de. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. *Boletim Técnico do Senac*, 2013.

BARROS, Walter Vieira. Letramentos digitais e ampliações das noções de texto e de leitura. **Letras em Revista**, [S.l.], v. 9, n. 01, jun. 2018. ISSN 2318-1788. Disponível em: <<https://ojs.uespi.br/index.php/ler/article/view/130>>. Acesso em: 16 maio 2023.

BARROS, E. M. C. **Estabilidade, serviço público e transformações do mundo laboral: articulações a partir da experiência dos servidores do Poder Judiciário do Ceará**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Fortaleza, 2012.

BASTOS, C. C. **Metodologias ativas**. 2006. Disponível em: <<http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>>. Acesso em: 10 julho. 2023.

BAUMAN, Z. (2001). **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar.

BERBEL, N. A. N. (1998) A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface**, Botucatu, 2(2), 139-154. Berbel, N. A. N. 2005.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, 32(1), 25-40, 2011.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas; GOMES, Daniel Fernando Matheus. Exercitando a reflexão com conversas de professores. **Londrina: Grafcel**, 2005.

BERBEL, N. A. N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. 2011.

BIANCHETTI, Lucídio. Formação de docentes e pós-graduação: docente ou pesquisador? Há futuro para esse ofício. **Educação. UNISINOS**, p. 272-279, 2012.

BIZERRIL, Marcelo Ximenes Aguiar. O processo de expansão e interiorização das universidades federais brasileiras e seus desdobramentos. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 13, n. 32, p. 53, 2020.

BLASIS, Paulo de et al. Padrões de assentamento e formação de sambaquis em Santa Catarina. **Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia**, n. 8, p. 319-321, 1998.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da História**, ou, O ofício do historiador. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOMFIM, Carlos Alberto Andrade; DE BRITO, Bruno Leão. Pós graduação lato sensu no Brasil: perfis profissionais atuantes em BIM. **SIMPÓSIO BRASILEIRO DE TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA CONSTRUÇÃO**, v. 2, p. 1-7, 2019.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papirus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **Espaço físico, espaço social e espaço físico apropriado**. Estudos avançados, v. 27, p. 133-144, 2013.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J-C. **Os Herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos da educação**. Editora Vozes, 2015.

BRAGA, José Luiz. Para começar um projeto de pesquisa. **Comunicação & Educação**, v. 10, n. 3, p. 288-296, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues et al. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). PCN+ Ensino Médio: Orientações complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC/Semtec, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Básica**. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **Base Nacional Curricular Comum: BNCC**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394,

20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Restrição ao uso do celular nas escolas já está valendo*. Brasília, DF: MEC, 05 fev. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/fevereiro/restricao-ao-uso-do-celular-nas-escolas-ja-esta-valendo>. Acesso em: 8 maio 2025.

BRITO, Fausto. As migrações internas no Brasil: um ensaio sobre os desafios teóricos recentes. **Belo Horizonte: UFMG/Cedeplar**, v. 20, 2009.

CABRAL, Rafaiany Almeida; QUEIROZ, Lorrany Kalliny Cardoso; DE OLIVEIRA PENA, Grazielle Borges. Estudo sobre a motivação dos alunos ingressantes na licenciatura em química da UFMT/CUA para escolha e permanência no curso. **Revista Panorâmica online**, v. 1, 2020.

CARVALHO, José Carmelo Braz de. Origens da ANPED: de instituída a instituinte. **Revista Brasileira de Educação**, p. 134-138, 2001.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de pesquisa**, n. 97, p. 47-63, 1996.

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o saber às Práticas Educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CASTAÑON, Gustavo Arja. O que é construtivismo. **Cadernos de História e Filosofia da Ciência**, v. 1, n. 2, p. 209-242, 2015.

COLL, C.; MONEREO, C.(org). **Psicologia da educação virtual**: aprender a ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Conselho Municipal de Schroeder (COMED). Resolução n.º 02, de 2024. Schroeder.

COSTA, Sandro da Silveira. **Santa Catarina**: História, Geografia, Meio Ambiente, Turismo e Atualidades. Florianópolis: Postmix, 2011.

CORREA, Juliana Cristina; DE FREITAS, Denise. A relação com o saber em contexto de mobilização escolar: Estudantes de São Carlos-SP. **Revista Eletrônica de Educação**, 2021.

COTRIM, Gilberto. **História e Consciência do Brasil**. São Paulo. Saraiva, 1996.

CROUCH, C., & MAZUR, E. (2001) **Introdução entre pares**: dez anos de experiência e resultados. *Jornal Americano de Física*, 69(9), 970-977.

CUNHA, Maria Isabel da. **O Bom Professor e Sua prática**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 23, p.

168-200, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **História e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2011.

DAROS, Maria Das Dores. Intelectuais e projetos educacionais em disputa no Brasil dos anos 1930-1940. **Roteiro**, Joaçaba, p. 255-270, 2013. Ed. Especial. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/3194/a317cdcacc8237e24131661f5adde55354e2.pdf>. Acesso em: 021/05/2024.

DARUB. Ana Keully G. Dos Santos; SILVA. O. Rodrigues. **Formação de Professores em Metodologias Ativas**. Congresso Internacional de Educação e Tecnologias. Disponível em <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1396/1063>. Acesso em 03/04/2023.

DARUB. Ana Keully G. Dos Santos; SILVA. O. Rodrigues. **Formação de Professores em Metodologias Ativas**. Disponível em <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1396/1063>. Acesso em 03/04/2023.

DELUIZ, Neise et al. Qualificação, competências e certificação: visão do mundo do trabalho. **Formação, Brasília**, v. 1, n. 2, p. 5-15, 2001.

DESLANDES, Suely Ferreira. A Construção do Projeto de Pesquisa. In: Minayo, Maria Cecília de Souza (org.) et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DEWEY, J. **Vida e Educação**. São Paulo: Nacional. 1959.

DIESEL, Aline; BALDEZ Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. **Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica**. Revista Thema, volume 14. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404>. Acesso em 22/03/2023.

DOURADO, L. F. OLIVEIRA, J. F. de. A Qualidade Da Educação: Perspectivas E Desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

FARIAS, P. A. M., MARTIN, A. L. A. R., & CRISTO, C. S. Aprendizagem Ativa na Educação em Saúde: Percurso Histórico e Aplicações. **Revista Brasileira de Educação Médica**, 39(1), 143-158, 2015.

FERNANDES, Florestan. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus/EDUSP, 1966.

FERNANDES, Caroline L. et al. O impacto da desvalorização da licenciatura na formação de

professores na área de Química. In: **III Congresso Nacional de Educação. Anais...** Natal. 2016.

FICO, Carlos. **História do Brasil contemporâneo**. São Paulo. Contexto, 2020.

FILHO, Fausto dos Santos Amaral. Presença distante, distância presente: uma reflexão sobre a EaD. In: PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues; MORAES, Raquel de Almeida; TERUYA, Teresa Kazuko. Educação a distância (EaD): reflexões críticas e práticas. Uberlândia: **Navegando Publicações**, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo. Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Por uma Pedagogia da Pergunta** / Paulo Freire, Antonio Faundez. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, (Coleção Educação e Comunicação: v. 15), 1985.

FREITAS, Marcos Cezar de. **História e memórias da educação no Brasil**, vol. III: século XX. Petrópolis. Vozes, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, p.17-34, 2017.

GRABOWSKI, Gabriel. As crises das licenciaturas e a perspectiva da falta de professores. Editoria O professor e o mundo da escola- Revista Textual. Porto Alegre-RS, v.2, n.18, p 17-21., out. 2013.

GADOTTI, M. **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo, SP: Editora Ática. Helm, J. H., & Katz, L. G. (2001) Young Investigators: The Project Approach in the Early Years. New York: Teachers College Press.2005.

GADOTTI, M. Ação pedagógica e prática social transformadora. Educação e Sociedade, v. 1, n. 4, p. 5-14, set. 1979.

GAETA, Cecília; MASETTO, Marcos. **Metodologias Ativas e o Processo de Aprendizagem na Perspectiva da Inovação**. 2010. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/652010111053.pdf>>. Acesso em: 26 de setembro de 2023.

GATTI, B. A., BARRETTO, E.S.S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009. Disponível em:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>. Acesso em 09/05/2024

GATTI, Bernadete A. **Ensinando e aprendendo: avanços e desafios dos professores no Brasil**. Brasília: UNESCO, p. 1-8. 2014. Cerimônia de lançamento do Relatório de Monitoramento Global da Educação Para Todos (EPT – 2013).

GATTI, Bernardete et al. **História e contemporaneidade: formação e trabalho de professores e professoras**. In: **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília:

UNESCO, 2019.

GEMIGNAN, Elizabeth Yu Me Yut. **Formação de Professores e Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem**: Ensinar Para a Compreensão. Revista Fronteiras das Educação. Disponível em: <https://www.frenteirasdaeducacao.org/index.php/fronteiras/article/view/14>. Acesso em 16/05/2023.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Anna Livia; BRETTAS, Anderson Claytom Ferreira. O movimento escolanovista e os antecedentes históricos das metodologias ativas. **Revista Contemporânea**, v. 2, n. 2, p. 320-336, 2022.

GUAREZI, Rita de Cássia; MATOS, Márcia Maria. **Educação a Distância sem segredos**. Curitiba: Ibpx, 2009.

HEIDRICH, Álvaro Luiz. Método e metodologias na pesquisa das geografias com cultura e sociedade. Abordagens e práticas da pesquisa qualitativa em geografia e saberes sobre espaço e cultura [recurso eletrônico]. Porto Alegre: **IGeo/UFRGS**, 2016. p. 15-34, 2016.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida dos professores. In: NÓVOA, António (Org.) **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan/mai, 2019. Disponível em <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995/pdf>. Acesso em 25 de setembro de 2023.

HOFFMANN, L. M. Al. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde**: debates atuais. Ciência e Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 13, 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/redalyc/pdf/630/63009618.pdf>>. Acesso em: 10 julho. 2023.

JÚNIOR, Francisco Gilson Rebouças Porto. Educação na primeira República (1889-1930). **Aprender-Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, n. 1, 2003.

KNOP, Marcelo Ferreira Trezza. Exclusão digital, diferenças no acesso e uso de tecnologias de informação e comunicação: questões conceituais, metodológicas e empíricas. **Caderno eletrônico de ciências sociais**, v. 5, n. 2, p. 39-58, 2017.

KRONBAUER, Artur Henrique; NEVES, Naiara da Encarnação; PEREIRA, Pedro Henrique. Relatos da estruturação de aulas remotas com a utilização de metodologias ativas. **RENOTE**, v. 19, n. 2, p. 21-30, 2021.

KULESZA, Wojciech. A institucionalização da Escola Normal no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 79, n. 193, 1998.

LAROCCA, Priscila; ROSSO, Ademir José; SOUZA, Audrey Pietrobelli. **A formulação dos objetivos de pesquisa na pós-graduação em Educação**: uma discussão necessária. RBPG, v.2, n.3, p. 118-133, mar. 2005.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa**. O neo liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

LEHER, R. Autonomia universitária e liberdade acadêmica. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, n. 29, p.209-226, 2019.

LEONE, Eugenia Troncoso; MAIA, Alexandre Gori; BALTAR, Paulo Eduardo. Mudanças na composição das famílias e impactos sobre a redução da pobreza no Brasil. **Economia e Sociedade**, v. 19, p. 59-77, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: Novas exigências educacionais e profissão docente** – 6.ed – São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 28o edições. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; ALONSO, Kátia Morosov; ECHALAR, Johnny David. Educação e ensino híbrido durante e após a pandemia Covid-19. In: **ANPED – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO**, 40., 2021, Goiânia. Anais da 40ª Reunião Nacional da ANPED. Goiânia: ANPED. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_44_14. Acesso em 03 de dezembro de 2024.

LOVATO, Luís Fabrício, et al. **Metodologias Ativas de Aprendizagem**: uma breve Revisão. Canoas. Acta Scientiae, 2018.

MACIEL-BARBOSA, Tatiane Alves. Protagonismo do aluno e uso de metodologias ativas em prol da aprendizagem significativa e da educação humanista. **Revista de Educação ANEC**, v. 41, n. 154, p. 32-56, 2017.

MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. **A educação na Primeira República**. Bahia: UESB, p. 1930-1961, 2003.

MARTINS, José Lauro; PEREIRA, Antônia Lília Soares; MILHOMEM, Dhuliet Keterine Ferreira; LEITE, Fernanda Santana Alves; SILVA, Jeremias Fontinele da; MENDES, Dhara Santos; PEREIRA, Vanessa Alves. Metodologias Ativas em salas de aula superlotadas e as

fragilidades da Educação Básica. **Conexão ComCiência**, v. 1, n. 3, 2021.

JUNIOR, Robert da Silva Soares; MARTINS, Tatiana Costa; ASSUNÇÃO, Wildson Cardoso. **Inflexões do ensino híbrido**. Palmas, TO: EDUFT, 2021.

MASSON, T. J., Miranda, L. F., Munhoz Jr., A. H., & Castanheira, A. M. P. Metodologia de Ensino: Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL). **Anais do COBENGE** – XL Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia, Belém, 1-10, 2012.

MELO, Marilândes Mól Ribeiro de. **Sílvio Coelho dos Santos** – um intelectual moderno no Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE)–SC: pertencimento, missão social e educação para a formação/modernização (1960/1970). 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/92030> (Acesso em: 18 nov. 2024).

MELO, Marilândes Mól Ribeiro de. **“Não sei se valeu à pena ter sido professor, mas foi uma vida”**: convergências e divergências entre o projeto de modernização do governo catarinense e o corpo docente da rede estadual de ensino de Santa Catarina (década de 1960). 2014, p. 391 (Tese) - Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC. Florianópolis, 2014.

MELO, Marilândes Mól Ribeiro de; RODRIGUES da Silva, F. L. G; HOEPERS, Idorlene da Silva. A pandemia e as atividades remotas: impactos na formação e trabalho docente no mestrado acadêmico do Instituto Federal Catarinense (IFC). **Revist Aleph**, (37). Recuperado de <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/50696>, 2021.

MITRE, Sandra Minardi et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & saúde coletiva**, v. 13, p. 2133-2144, 2008.
MONARCHA, Carlos. **Brasil arcaico, escola nova: ciência, técnica e utopia nos anos 1920-1930**. São Paulo, SP: Editora Unesp, 2009.

MONARCHA, Carlos. Introdução ao estudo da Escola Nova. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 170-176, 2000.

MONTEIRO, Mariana Kubilius; ALTMANN, Helena. Trajetórias na docência: professores homens na educação infantil. **Reunião Anual - Anped**, v. 36, 2013.

MONTEIRO, Priscila Carvalho. Equipe multiprofissional no Instituto Federal Catarinense: atuação e impactos para o processo formativo de docentes. Orientador Marilândes Mól Ribeiro de Melo. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

MORAN, Jose. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2018.

MOTA, Ana Rita; ROSA, Cleci T. **Werner da. Metodologias ativas de ensino: uma reflexão teórica.** Espaço Pedagógico, Passo Fundo, v. 25, n. 2, p. 261-276, maio/ago. 2018. Disponível em: <<http://www.upf.br/seer/index.php/rep/article/view/7655/5226>>. Acesso em: 2 set. 2023.

MUELLER, Charles C.; MARTINE, George. Modernização da agropecuária, emprego agrícola e êxodo rural no Brasil-A década de 1980. **Brazilian Journal of Political Economy**, v. 17, p. 407-427, 2022.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República.** São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

NAPOLITANO, Marcos. **História do Brasil república: da queda da Monarquia ao fim do Estado Novo.** São Paulo: Contexto:2020.

NASCIMENTO, Thiago Jovane. **Metodologias Ativas na Educação Básica: balanço das teses e dissertações no contexto dos anos finais do ensino fundamental - um estado do conhecimento /** Thiago Jovane Nascimento; orientadora Sonia Regina de Souza Fernandes. -- Camboriú, 2022.

NETA, Olivia Morais Medeiros et al. Organização e estrutura da educação profissional no Brasil: da Reforma Capanema às leis de equivalência. **Holos**, v. 4, p. 223-235, 2018.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996.

NÓVOA, António. Os professores e sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.44, n.3, e84910,2019, Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>>. Acesso em 31 de jan.2014.

NUNES, Clarice. Historiografia comparada da escola nova: algumas questões. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 24, p. 105-125, 1998.

OLIVEIRA, José Clovis Pereira de et al. O questionário, o formulário e a entrevista como instrumentos de coleta de dados: vantagens e desvantagens do seu uso na pesquisa de campo em ciências humanas. In: **III Congresso Nacional de Educação.** 2016.

OLIVEIRA, R. M. **Problem Based Learning como estratégia de ensino: diagnóstico para a aplicabilidade no Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Paraná (162 f.).** Dissertação de Mestrado, Contabilidade, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil, 2015.

OLIVEIRA, Andersen Caribé de. Gamificação na Educação. **Obra digital**, n. 9, p. 120-125, 2015.

OLIVEIRA Maria Teresa Cavalcanti de; BARÃO, Gilcilene Oliveira Damascodo. Trabalho e formação docente no contexto do desmonte da educação pública no Brasil. **RTPS-Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 5, n. 9, p. 463-482, 2020.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. – Natal : IFRN, 2010.

PACHECO, Eliezer. Desvendando os Institutos Federais: identidade e objetivos. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 4, n. 1, p. 4-22, 2020.

PÁDUA RIBEIRO, Márden. História da formação de professores no Brasil colônia e império: um resgate histórico. **Temporalidades**, v. 7, n. 2, p. 410-434, 2015.

PALFREY, John. **Nascidos na Era Digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais**. Porto Alegre: Grupo A, 2011.

PALMA FILHO, João Cardoso. A educação brasileira no período de 1930 a 1960: a Era Vargas. **Caderno de formação de Professores Educação, Cultura e Desenvolvimento**. São Paulo: UNIVESP, v. 1, p. 85-103, 2010.

PEREIRA, Ednaldo Coelho. **Aula invertida com uso das tecnologias digitais de informação e comunicação em tempos de pandemia**. In: ANPED – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 40., 2021, Goiânia. Anais da 40ª Reunião Nacional da ANPED. Goiânia: ANPED. Disponível em chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_15_15. Acesso 03 de dezembro de 2024.

PEREIRA, L. A.; CERVI, G. M. **Magistério: que lugar é esse?**. Roteiro, [S. l.], v. 44, n. 1, p. 1–20, 2019. DOI: 10.18593/r.v44i1.16458. Disponível em: https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16458. Acesso em: 9 maio. 2024.

PEREIRA, Leoclécio Dobrovoski Silva. **Crise nas licenciaturas e a luta pela educação no Brasil**. Uberlândia/MG: Navegando Publicações, 2018. Disponível em: https://www.editoranavegando.com/livrocrise-nas-licenciaturas. Acesso em: 9 jul. 2020.

PEREIRA, Lucas Carvalho Soares de Aguiar. Brasil arcaico, Escola Nova: ciência, técnica e utopia nos anos 1920-1930. In: **Rev. bras. hist. educ.**, Campinas-SP, v. 12, n. 2 (29), p. 267-280, maio/ago. 2012.

PEREIRA, Luiz. **Magistério Primário numa sociedade de classes**. São Paulo, FFCL-USP, boletim, n. 277, 1963a.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551996000200004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 31 jan. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIRES, Carisiane de Cássia. **Schroeder: uma história em movimento**. Schroeder: Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer de Schroeder. 2008.

POLENA, Andreia; GOUVEIA, Andreia Barbosa. Perfil do professor: análise de série histórica. **Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**, v. 26, 2013.

PORTAL DO SENADO: www12.senado.leg.br. Disponível em: **As 20 metas do PNE e a avaliação do Inep** — Senado Notícias. Acesso em 31 de jan de 2024.

Prefeitura Municipal de Schroeder. **Secretaria Municipal de Educação (Semed)**. Edital Nº 002/2023. Schroeder, 2023.

RABELO, A. Educação feminina no Brasil e em Portugal: um passo para a feminização do magistério. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**. v. 14, n. 38, p. 31-47, 28 nov. 2019.

RABELO, Amanda Oliveira. “Eu gosto de ser professor e gosto de crianças” - A escolha profissional dos homens pela docência na escola primária. **Revista Lusófona de Educação**, n. 15, p. 163-173, 2010.

RAUEN, Fábio José. Pesquisa científica: discutindo a questão das variáveis. **Anais do IV Simpósio sobre Formação de Professores—SIMFOP da Universidade do Sul de Santa Catarina, Campus de Tubarão, de**, v. 7, p. 1-14, 2012.

REEVE, Johnmarshall. Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. **Educational psychologist**, v. 44, n. 3, p. 159-175, 2009.

REIS FILHO, Casemiro dos. **A educação e a ilusão liberal**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1981.

ROSENTHAL, Gabriele. **Pesquisa social interpretativa: uma introdução**. Edipucrs, 2014.

ROSINKE, João Germano et al. A Participação dos institutos federais na interiorização da educação superior presencial no Brasil. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 2, p. 24, 2020.

ROCHA, Bárbara Souza et al. O uso da metodologia da aprendizagem baseada em equipes no desenvolvimento de competências em enfermagem. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 4, p. 36093-36108, 2021.

RUSSEL, Michael K; AIRASIAN. Peter W. **Avaliação em sala de aula: conceitos e aplicações**. 7. ed - Porto Alegre: AMGH, 2014.

SANDEL, Michael J. **A tirania do mérito**: o que aconteceu com o bem comum. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Ana Laura Calazans dos, et al. Dificuldades apontadas por professores do programa de mestrado profissional em ensino de biologia para o uso de metodologias ativas em escolas de rede pública na Paraíba. *Brazilian Journal of Development*, 2020.

SANTOS, Luis Carlos Rodrigues dos. **A educação nova, a escola moderna e a construção da pessoa desenvolvimento, cidadania, educação e liberdade**. Universidade NOVA de Lisboa (Portugal), 2003.

SANTOS, Diana Gomes dos. **Formação docente para alfabetizar e letrar na percepção de acadêmicas/os dos cursos de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense**/Diana Gomes dos Santos; Dissertação de Mestrado; orientadora Marilândes Mól Ribeiro de Melo. -- Camboriú, 2023.

SANTOS, MVG; ROSSI, CMS; PEREIRA, DA de A. **Percepção de professores da educação básica quanto ao uso de metodologias ativas**. Investigação, Sociedade e Desenvolvimento, [S. l.], v. 10, n. 10. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/19211>. Acesso em: 14 jul. 2023.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação & Sociedade**, v. 34, p. 743-760, 2013.

SAVIANI, Dermeval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Revista Poíesis Pedagógica**, v. 8, n. 2, p. 4-17, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Educação escolar, currículo e sociedade**: o problema da Base Nacional Comum Curricular. Movimento-revista de educação, n. 4, 2016.

SAVIANI, Dermeval. Mudanças e perspectivas do direito à educação no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul.-set. 2013. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 de setembro de 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Autores associados, 2018.

SCHORNER, Ancelmo. Migração e família: a consolidação de paranaenses em Jaraguá do Sul/SC. **REMHU-Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, v. 17, n. 32, p. 133-144, 2009.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa.

Tempo, v. 13, p. 32-55, 2009.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio (Org.). Dicionário da escravidão e liberdade. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, [S. l.], v. 32, n. 1, p. 25–40, 2012. DOI: 10.5433/1679-0383.2011v32n1p25. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326>. Acesso em: 16 maio. 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologias do trabalho científico**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

SGANDERLA, Ana Paola; CARVALHO, Diana Carvalho de. Lourenço Filho: um pioneiro da relação entre psicologia e educação no Brasil. **Psicologia da Educação**, n. 26, p. 173-190, 2008.

SILVA, Katharine Ninive Pinto; SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da. Accountability e intensificação do trabalho docente no Ensino Médio Integral de Pernambuco. **Práxis Educativa**, p. 117-140, 2014.

SILVA, Maria Madalena Vieira; DA SILVA CARNEIRO, Ana Paula; GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães. Composição da Remuneração de Professores da Educação Básica: implicações do PSPN com a criação da Lei do Piso do Magistério Municipal de Vigia de Nazaré/PA. **FINEDUCA-Revista de Financiamento da Educação**, v. 13, 2023.

SILVA, Robson Verissimo. **Metodologias ativas no Ensino Básico: da prática à reflexão sobre a prática**. Disponível em http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=27. Acesso em 10 de julho de 2023.

SILVA, Ana Telma Miranda da; VALLE, Mariana Guelero do. O que dizem os alunos sobre o uso de Mapas Mentais e Mapas Conceituais para sua aprendizagem? **Educação, Ciência e Cultura**, v. 27, n. 2, 2022.

SOUSA, J. A. A. et al. Metodologia ativa “sala de aula invertida” e suas práticas na educação básica: resultados preliminares. **Revista Brasileira de Inovação Tecnológica em Saúde**, v. 9, n. 1, p. 1-16, 2019.

SOUSA, Sandra Zákia; BIANCHETTI, Lucídio. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: o protagonismo da ANPEd. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, p. 389-409, 2007. SOUZA, Ângelo Ricardo de. O professor da educação básica no Brasil: identidade e trabalho. **Educar em Revista**, n. 48, p. 53-74, 2013.

STAKE, Robert E. **Pesquisa Qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

TANURI, Leonor Maria. **O ensino normal no Estado de São Paulo (1890-1930)**. São Paulo : Faculdade de Educação, USP, 1979.

TEIXEIRA, Anísio. **Vida e educação**. 10º ed - São Paulo: Melhoramentos: Rio de Janeiro, 1978.

TOGNI, Ana Cecília; CARVALHO, Marie Jane Soares. A escola noturna de ensino médio no Brasil. **Revista Iberoamericana de educación**, v. 44, p. 61-76, 2007.

VALENTE José Armando; ALMEIDA Maria Elizabeth Bianconcini de; GERALDINI, Alexandra Flogi Serpa. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 52, p. 455-478, , jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view>. Acesso em: 14 jul. 2023.

VARGAS, J. C.; ZAVELINSKI, A. L. Práticas docentes no Ensino Fundamental: reflexões entre o brincar e o estudar. **Revista Didática Sistemica**, v. 13, n. 12, 2011.

VASCONCELLOS, M.M. M.; BERBEL, N. A. N.; OLIVEIRA, C. C. Formação de professores: o desafio de integrar estágio com ensino e pesquisa na graduação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 609-623, set./dez. 2009.

VELLOSO, Telma Oliveira Soares; SOUZA, Flaviane de Fátima Cândida de; FORCATO, Maíra Blanco Martinez. AS METODOLOGIAS ATIVAS NO OLHAR DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM PERÍODO DE ADVERSIDADE. **Episteme Transversalis**, [S.l.], v. 12, n. 2, set. 2021. ISSN 2236-2649. Disponível em: <<http://revista.ugb.edu.br/ojs302/index.php/episteme/article/view/2420>>. Acesso em: 14 jul. 2023.

VIEIRA, Luiz Renato. A expansão do ensino superior no Brasil: abordagem preliminar das políticas públicas e perspectivas para o ensino de graduação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 8, n. 02, p. 81-97, 2003.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Educação e Modernidade no Projeto formativo de Erasmo Pilotto, In: **Anais IV Congresso Brasileiro de História da Educação**. Goiânia: novembro, 2006.

VIEIRA, Carlos Eduardo. História dos Intelectuais: Representações, Conceitos e Teorias, In: **Anais IV Congresso Brasileiro de História da Educação**. Goiânia: novembro, 2006.

VIERIA, Carlos Eduardo. O Discurso da Modernidade na I Conferência Nacional de Educação (Curitiba-1927). **Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação**, Curitiba-Pr, 2002.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WARDE, Mirian Jorge. Educação e sociedade na primeira república. **Revista Brasileira de**

Educação, n. 14, p. 161-165, 2000.

WOLTER, Roberto Henrique. “O ensino superior na Era Vargas”. **Maiêutica-História** 4.1 (2016).

XAVIER, Libânia. **Associação Brasileira de Educação**. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica> (Acesso em: 29/04/2024).

XAVIER, Maria do Carmo. **A tradição (re)visitada a experiência do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais - CRPEMG (1956/1966)**. Tese apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação. Belo Horizonte - Faculdade de Educação da UFMG, 2007.

ZOTTI, S. Sociedade, Educação e Currículo no Brasil: dos Jesuítas aos anos 80. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 4, n. 2, 2002. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/1384>. Acesso em: 25 set. 2023.

APÊNDICE A

Questionário de coleta de dados

29/04/2025 17:36

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA PESQUISA - QUESTIONÁRIO

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA PESQUISA - QUESTIONÁRIO

Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense – IFC -
Campus Camboriú

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: PROCESSOS FORMATIVOS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Mestrando: Silvonei Antunes Maximiano

Orientadora: Dra. Marilândes Mól Ribeiro de Melo

Pesquisa: **METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA DOCENTE: UM
ESTUDO NA REDE MUNICIPAL DE SCHROEDER-SC**

Convidamos você a participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada:
**METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA DOCENTE: UM ESTUDO NA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SCHROEDER**, a ser desenvolvida por mim, Silvonei
Antunes Maximiano, mestrando da pós-graduação Stricto Sensu, Mestrado em
Educação do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Catarinense -
Campus Camboriú, Santa Catarina (IFC), matriculado na linha de pesquisa Processos
Formativos e Políticas Educacionais, com ingresso em 2023, sob orientação da
Professora Dra. Marilândes Mól Ribeiro de Melo. Este documento contém
informações importantes sobre a pesquisa; por isso é muito importante que você o
leia antes de consentir, com a sua assinatura e participação.

No ano de 2020, enfrentamos a pandemia de COVID-19 e estudantes e professores
tiveram que se adaptar a uma nova realidade para a qual não foram preparados. Foi
adotado nesse período o ensino remoto para alcançar os alunos e respeitar as
políticas de combate à propagação do vírus, de acordo com as orientações da
Organização Mundial da Saúde (OMS). O ensino remoto me aproximou da temática
das metodologias ativas na educação. Acredito que as pessoas aprendem mais e
melhor quando encontram condições que respeitam o seu ritmo, interesse,
curiosidade e a sensação de descoberta. As metodologias ativas podem oportunizar
aprendizagens mais amplas, por permitir trabalho em equipe, inovação, e a presença
do professor como mediador. Para o desenvolvimento da pesquisa listei um objetivo
geral e quatro específicos que são:

OBJETIVOS: Geral - "Analisar as metodologias ativas na formação e na prática
docente na Rede Municipal de Ensino de Schroeder-SC". **Específicos:** 1. Refletir
teoricamente sobre metodologias ativas na formação e na prática docente; 2.

29/04/2025 17:36

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA PESQUISA - QUESTIONÁRIO

Caracterizar a Rede Municipal de Ensino do Município de Schroeder/SC; 3. Compor o perfil dos professores/as participantes da pesquisa; 4. Compreender as metodologias ativas na formação e, na prática docente na Rede Municipal de Ensino de Schroeder/SC.

Para atender aos objetivos, construímos um questionário com perguntas fechadas e abertas, como fonte única de coleta de dados. Assim, as respostas que você dará nos ajudará a obter os dados para a alcançar ao objetivo da pesquisa. Nele existem seis grandes eixos importantes para desenvolvermos a pesquisa: dados pessoais; formação básica; formação acadêmica/superior; carreira profissional; formação continuada e metodologias ativas. A sua participação neste estudo é muito importante, mas a decisão é pessoal. Você tem liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer momento da pesquisa. Você receberá o questionário por *e-mail* e quando possível por *WhatsApp*. Seus contatos serão solicitados diretamente com a direção da escola onde você atua.

Os participantes convidados a responder essa pesquisa são professores da Rede Municipal de Ensino do Município de Schroeder/SC que atuam no Ensino Fundamental I e II da Educação Básica. A rede é composta por 15 escolas, mas somente professores de duas escolas participarão da pesquisa pelos seguintes critérios de inclusão: a) os professores exercem a docência no Ensino Fundamental I (anos iniciais) e II (anos finais) da Educação Básica; b) a formação continuada ofertada aos professores pela Secretaria de Educação do Município de Schroeder concentrou a temática das metodologias ativas para estas etapas da Educação Básica. Serão excluídos professores pelos seguintes critérios de exclusão: a) professores que atuam somente na Educação Infantil; b) professores que não fizeram a formação continuada concentrada na temática das metodologias ativas.

Você aceitar participar significa que vai responder um único questionário onde expressará seus pensamentos e impressões sobre como você compreende as metodologias ativas na sua formação e prática docente. Você fará isso livremente e sem a interferência do pesquisador. O questionário será respondido pela *internet*, por meio do *Google* formulário. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE estará disponível para você da mesma maneira. Sua participação nesta pesquisa não é obrigatória e você terá que somente responder ao questionário aceitando participar da pesquisa. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não acarretará prejuízos. Tanto o TCLE, quanto o registro de consentimento e o questionário ficarão disponíveis para você acessar sempre que quiser e você receberá a notificação de participação após terminar de responder o questionário. Você também pode imprimir para guardar caso se sinta mais seguro.

A sua participação poderá embasar melhorias para o processo de ensino e aprendizagem na escola. Talvez você tenha dúvida sobre os riscos de participar de uma pesquisa científica. A Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, mostra que pesquisas realizadas por meio de questionário não oferecem risco à saúde, dignidade ou integridade para você que participa da pesquisa. Mesmo assim, entendemos que ao responder o questionário você pode sentir desconforto ou constrangimento, tais como ter sua privacidade invadida; desconforto emocional por

29/04/2025 17:36

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA PESQUISA - QUESTIONÁRIO

manifestar pensamentos e sentimentos pessoais sobre sua profissão e também pela divulgação dos resultados. Você pode também sentir cansaço físico pelo tempo que dedicará a responder as questões.

Você terá a garantia do acesso aos resultados da produção de dados decorrentes da participação na pesquisa. Esta garantia acontece pela disponibilização de forma impressa ou digital do texto do relatório final de pesquisa. Você terá a sua privacidade respeitada durante o trato com os dados e não será revelado nenhum sigilo sobre as respostas que estarão no questionário. Você terá assegurada a confidencialidade, a privacidade e não sofrerá discriminação. As respostas que você der não serão utilizadas para prejudicar as pessoas, as comunidades, inclusive em termos de autoestima e de prestígio de qualquer âmbito. Sugerimos que você escolha um local confortável e tenha o tempo adequado para responder o questionário. As informações coletadas para estudo serão acessíveis somente aos pesquisadores envolvidos, assegurando e garantindo o sigilo e confidencialidade dos seus dados pessoais como participantes da pesquisa. Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em eventos científicos, publicados em revistas científicas, mas somente serão mostrados os resultados obtidos de maneira geral, sem revelar seu nome, instituição ou qualquer informação relacionada à sua privacidade. Seu nome, ou qualquer material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Ao colaborar com a pesquisa, você autoriza o pesquisador responsável a disponibilizar os dados ao Instituto Federal Catarinense, para fins de estudos científicos. Os dados ficarão arquivados em dispositivo eletrônico local (*download*), sendo apagado todo e qualquer registro do *drive* do pesquisador e da professora orientadora. Os dados ficarão arquivados por um período de até 5 anos, sendo destruídos posteriormente.

Saiba que a sua participação nesta pesquisa é voluntária e não implica em gastos, mas, caso você tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa, poderá solicitar indenização, de acordo com a legislação vigente e amplamente consubstanciada. Reafirmamos que a sua participação na pesquisa é voluntária e você possui autonomia para desistir ou retirar seu consentimento, em qualquer fase, além de poder acessar o seu consentimento sempre que desejar. Esta pesquisa será examinada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC). O CEPSH assegura os interesses de participantes de pesquisas científicas, em sua integridade e dignidade. Caso persistam dúvidas, sugestões e/ou denúncias após os esclarecimentos dados pela equipe científica desta pesquisa, o **CEPSH estará disponível para atendê-lo** por meio dos seguintes canais de comunicação:

- a) **presencialmente**, no IFC - Campus Camboriú;
- b) pelo **telefone (47) 2104-0882** e
- c) por meio do endereço eletrônico é **ceps@ifc.edu.br**

CONTATOS E DÚVIDAS:

29/04/2025 17:36

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA PESQUISA - QUESTIONÁRIO

A professora responsável por esta pesquisa é a Dra. Marilândes Mól Ribeiro de Melo, que orienta o estudante Silvonei Antunes Maximiano, do curso de Mestrado Acadêmico em Educação, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense – Campus Camboriú. Os responsáveis acima mencionados estarão disponíveis para esclarecer todas as dúvidas sobre a sua participação neste estudo. Para mais informações, é possível entrar em contato com os pesquisadores:

Professora Orientadora: Marilândes Mól Ribeiro Melo

Telefone: (48) 99601-5702 - E-mail: marilandes.melo@ifc.edu.br

Endereço: Rua Aracua, n. 140. Bairro Pantanal. Florianópolis- SC, CEP: 88040-310

Mestrando / pesquisador: Silvonei Antunes Maximiano

Telefone: (47) 99639-3645 - E-mail: silvoneiprofessor@gmail.com

Endereço: Rua dos Sombrios, 194 - (Jaraguá do Sul) SC, CEP: 89.257-758

Consentimento Livre e Esclarecido

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre e esclarecida para que você, sob sua responsabilidade, participe desta pesquisa. Caso concorde, pedimos que preencha os dados abaixo:

Considerando todas as informações fornecidas pela equipe científica responsável por este estudo e apresentadas neste documento, eu, de forma livre e esclarecida, autorizo o uso dos dados coletados, sob minha responsabilidade, a participar desta pesquisa.

Nome do participante: _____

Profissão: _____

Camboriú, _____ de _____ de 2024.

GRANDES EIXOS DA PESQUISA

**DADOS PESSOAIS; FORMAÇÃO BÁSICA; FORMAÇÃO ACADÊMICA/SUPERIOR;
CARREIRA PROFISSIONAL; FORMAÇÃO CONTINUADA e METODOLOGIAS ATIVAS**

1) DADOS PESSOAIS

1. Nome (não obrigatório)

2. Sexo

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Feminino
☐ Masculino
☐ Prefere não responder
☐ Outro

3. Ano de nascimento

Exemplo: 7 de janeiro de 2019

4. Cidade e estado de nascimento

5. Cidade onde reside atualmente

29/04/2025 17:36

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA PESQUISA - QUESTIONÁRIO

6. Sua religião

7. Como você se identifica quanto a sua raça/cor?

8. Estado civil

9. Número de filhos(as)

10. Renda familiar mensal aproximada em salários mínimos

11. Grau de instrução de seu cônjuge e profissão

12. Grau de instrução de seu pai e profissão

13. Grau de instrução de sua mãe e profissão

29/04/2025 17:36

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA PESQUISA - QUESTIONÁRIO

14. Atualmente, você mora em

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Casa própria
- ☐ Casa alugada
- ☐ Casa de parentes
- ☐ Outros
-

15. Há mais alguma questão que você queira que saibamos sobre você? Escreva

2) FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

16. Frequentou a Educação Básica em escola

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Pública
- ☐ Privada
- ☐ Maior parte pública
- ☐ Maior parte privada

29/04/2025 17:36

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA PESQUISA - QUESTIONÁRIO

17. Principal turno que frequentou

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Matutino
☐ Vespertino
☐ Noturno

18. Cursou magistério?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

19. Se sim, em qual período?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Matutino
☐ Vespertino
☐ Noturno

20. Cursou a Educação de Jovens e Adultos (EJA)?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

21. Em qual ano concluiu o Ensino Médio?

Exemplo: 7 de janeiro de 2019

29/04/2025 17:36

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA PESQUISA - QUESTIONÁRIO

22. Participou de cursinho pré-vestibular?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

23. Se sim, responda:

Marcar apenas uma oval.

☐ Público

☐ Privado

3) FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

24. Sua formação superior

Marcar apenas uma oval.

☐ Pedagogia

☐ Outras licenciaturas

25. Qual (is) licenciatura cursou?

26. Se respondeu licenciatura, para qual(is) área(as) você está habilitado?

29/04/2025 17:36

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA PESQUISA - QUESTIONÁRIO

27. Em qual instituição cursou o Ensino Superior?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Pública Federal
- ☐ Pública Estadual
- ☐ Pública Municipal
- ☐ Particular
- ☐ Não cursei

28. Em qual instituição?

29. Cursou o Ensino Superior em qual período?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Matutino
- ☐ Vespertino
- ☐ Noturno

30. Possui outra habilitação além de Anos Iniciais?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não cursei Pedagogia e ou licenciatura

31. Se sim, qual(is)?

29/04/2025 17:36

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA PESQUISA - QUESTIONÁRIO

32. Enfrentou dificuldades para cursar o Ensino Superior?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Não cursei

33. Se sim, qual(is) dificuldades?

34. Possui formação superior em outras áreas, fora da educação?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

35. Se sim, qual curso e em qual instituição?

36. Pedagogia ou licenciatura foi a sua primeira opção de curso superior?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

29/04/2025 17:36

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA PESQUISA - QUESTIONÁRIO

37. O que fez você optar pelo curso de Pedagogia ou licenciatura?

38. Cursou pós-graduação?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

39. Se sim, responda:

Marcar apenas uma oval.

☐ cursei Especialização Lato Sensu

☐ cursei Mestrado Stricto Sensu

☐ cursei Doutorado Stricto Sensu

40. Qual curso de pós-graduação você fez?

41. A instituição onde você cursou a pós-graduação era

Marcar apenas uma oval.

☐ Pública

☐ Particular

29/04/2025 17:36

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA PESQUISA - QUESTIONÁRIO

42. Se não possui pós-graduação, pretende cursar?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

43. O que pretende cursar na pós-graduação?

44. Pretende cursar em instituição:

Marcar apenas uma oval.

☐ Pública

☐ Particular

45. Você já trabalhava quando cursava Pedagogia ou licenciatura?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

46. Se sim, onde trabalhava?

29/04/2025 17:36

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA PESQUISA - QUESTIONÁRIO

47. Qual função exercia?

48. Teve que trabalhar para conseguir cursar o ensino superior?

49. Você trabalhou em alguma escola antes de concluir seu curso superior?

Marcar apenas uma oval.☐ Sim☐ Não

50. Se sim, a escola era da rede

Marcar apenas uma oval.☐ Pública☐ Privada

51. A escola estava situada em qual município?

29/04/2025 17:36

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA PESQUISA - QUESTIONÁRIO

52. Descreva quais foram/são suas maiores dificuldades, enquanto professor, de prosseguir seus estudos (Graduação, Pós-graduação - mestrado/doutorado).

4) CARREIRA PROFISSIONAL

53. Tipo de instituição em que iniciou

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Pública
- ☐ Particular
- ☐ Organização Não Governamental (ONG)

54. Há quanto tempo atua como docente na educação?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Primeiro ano de atuação
- ☐ 02 a 05 anos
- ☐ 06 a 10 anos
- ☐ 11 a 20 anos
- ☐ Mais de 20 anos

29/04/2025 17:36

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA PESQUISA - QUESTIONÁRIO

55. Há quanto tempo atua como docente na Rede Municipal de Schroeder?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Primeiro ano
- ☐ 02 a 05 anos
- ☐ 06 a 10 anos
- ☐ 11 a 20 anos
- ☐ Mais de 20 anos

56. Seu vínculo empregatício atual é?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Temporário
- ☐ Efetivo
- ☐ Outro

57. Em quantas escolas da Rede Municipal de Schroeder você atua como docente?

58. Já lecionou em escola particular?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

29/04/2025 17:36

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA PESQUISA - QUESTIONÁRIO

59. Se sim, em qual segmento?

Marcar apenas uma oval.

☐ Educação Infantil

☐ Anos Iniciais

☐ Anos Finais

☐ Outro:

60. Em qual etapa da educação básica você está atuando? (Pode ser mais de uma resposta)

Marque todas que se aplicam.

☐ 1º ao 5º ano do Fundamental I

☐ 6º ao 9º ano do Fundamental II

☐ Sou 2º professor/a Fundamental I

☐ Sou 2º professor/a Fundamental II

61. Você já exerceu o cargo de gestão em alguma escola?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

62. Qual(is)?

63. Você já exerceu alguma função na escola fora da sala de aula?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

29/04/2025 17:36

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA PESQUISA - QUESTIONÁRIO

64. Se sim, qual(is) e por quanto tempo?

65. Você exerceu alguma função nas esferas administrativas? (Secretaria de Educação)

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

66. Se sim, qual função, onde e por quanto tempo?

67. Você já atuou no ensino superior?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

29/04/2025 17:36

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA PESQUISA - QUESTIONÁRIO

68. Se sim, por quanto tempo?

69. Em qual(is) instituições?

70. Em qual(is) curso(s)?

71. Lecionou qual(is) disciplinas?

29/04/2025 17:36

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA PESQUISA - QUESTIONÁRIO

72. Você gostaria de ter exercido outra profissão?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

73. Se sim, qual e por quê?

74. Você é filiado/a a alguma associação (religiosa, comunitária, etc.), sindicato ou partido político?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

75. Se sim, quais?

29/04/2025 17:36

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA PESQUISA - QUESTIONÁRIO

76. Você já recebeu algum título honorífico ou premiações durante seu percurso profissional?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

77. Se sim, quais?

5) FORMAÇÃO CONTINUADA

78. O que você entende por formação continuada?

79. Você frequenta a formação continuada obrigatória oferecida pela rede municipal?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

29/04/2025 17:36

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA PESQUISA - QUESTIONÁRIO

80. Por quê?

81. Você costuma frequentar outras formações oferecidas pela Rede Municipal de Schroeder?

Marcar apenas uma oval.☐ Sim☐ Não

82. Por quê?

29/04/2025 17:36

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA PESQUISA - QUESTIONÁRIO

83. Como você avalia a formação continuada oferecida pela Rede Municipal de Schroeder?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Pessima
- ☐ Ruim
- ☐ Regular
- ☐ Boa
- ☐ Ótima
- ☐ Excelente

84. Por quê?

85. Sua escola oferece formação continuada no ambiente escolar?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

86. Se sua escola oferece formação continuada, quem costuma coordenar esse processo formativo?

29/04/2025 17:36

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA PESQUISA - QUESTIONÁRIO

87. Quais e como os temas são escolhidos?

88. Qual o formato das formações continuadas ofertadas (grupo de estudo, palestra, socialização...)?

89. Qual o tempo que é utilizado para as formações continuadas?

90. Quantas vezes ao ano e em quais turnos?

29/04/2025 17:36

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA PESQUISA - QUESTIONÁRIO

91. Existe algum espaço/tempo para que professores e professoras possam compartilhar experiências e/ou socializar seus planejamentos na escola onde você atua?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

92. A escola em que você leciona costuma realizar reuniões pedagógicas? Quantas vezes ao ano?

93. Quem coordena o que é discutido nessas reuniões?

94. O que você considera importante que se deve ter em uma formação continuada?

29/04/2025 17:36

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA PESQUISA - QUESTIONÁRIO

95. Você percebe isso em suas formações continuadas?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não
☐ às vezes

96. Você costuma realizar formação continuada à sua própria escolha e interesses, para além das realizadas na escola?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não
☐ às vezes

97. Quais são seus interesses na formação continuada?

6) METODOLOGIAS ATIVAS

29/04/2025 17:36

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA PESQUISA - QUESTIONÁRIO

98. O que você entende por Metodologias Ativas na educação?

99. Você pode dar exemplos de metodologias ativas na educação?

100. Na sua formação inicial você experienciou abordagens sobre o uso de metodologias ativas na educação?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

101. Você usa metodologias ativas nas suas aulas?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

102. Quais?

29/04/2025 17:36

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA PESQUISA - QUESTIONÁRIO

103. Se não, tem algum motivo?

104. Se sim, como isso acontece?

105. Você já presenciou o uso de metodologias ativas em aulas de seus colegas?

Marcar apenas uma oval.☐ Sim☐ Não

106. Se sim, qual foi sua percepção?

29/04/2025 17:36

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA PESQUISA - QUESTIONÁRIO

107. O que você considera um prática pedagógica inovadora?

108. Você considera que prática pedagógica inovadora está relacionada ao uso de metodologias ativas?

109. Você considera que sua prática pedagógica é inovadora?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

110. Por que?

29/04/2025 17:36

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA PESQUISA - QUESTIONÁRIO

111. Quais são os desafios para implementação em suas aulas das metodologias ativas?

112. Como você considera a autonomia do aluno em suas aulas?

113. Como você considera seu papel na relação o ensino-aprendizagem?

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Tradicional
☐ Mediador
☐ Inovador
☐ Criativo
☐ Outros

114. Por que?

29/04/2025 17:36

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA PESQUISA - QUESTIONÁRIO

115.

Quais são as maiores dificuldades que você enfrenta para mobilizar o aprendizado de seus alunos?

116. Quais são os recursos didáticos a sua disposição na escola e que auxiliam a sua prática pedagógica?

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Quadro (branco/giz)
- ☐ Giz/ canetão
- ☐ Televisão
- ☐ Tablets
- ☐ Data Show multimídia
- ☐ Acesso a internet
- ☐ Laboratório de informática
- ☐ Outro

117. Você considera que com esses recursos é possível colocar em prática o uso de metodologias ativas em sua sala de aula?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

29/04/2025 17:36

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA PESQUISA - QUESTIONÁRIO

118. Por que?

119. Como você compreende o uso de tecnologias da informação e comunicação na educação?

120. Em sua formação inicial e continuada você foi preparado para o uso de metodologias ativas em sua prática pedagógica?

121. Em sua formação inicial e continuada você teve acesso a discussões sobre metodologias ativas?

29/04/2025 17:36

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA PESQUISA - QUESTIONÁRIO

122. Considerando as últimas capacitações da Secretaria Municipal de Schroeder sobre as metodologias ativas, você acredita que suas horas atividades são suficientes para implementar práticas pedagógicas nessa perspectiva?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

123. Por que?

124. Das capacitações realizadas sobre metodologias ativas, quais sugestões você adotou em sua prática pedagógica? Descreva.

125. Se sim, por que?

29/04/2025 17:36

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA PESQUISA - QUESTIONÁRIO

126. Se não, por que?

Muito obrigado por participar de nossa pesquisa

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

ANEXO A

Parecer de aprovação da pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA DOCENTE: UM ESTUDO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SCHROEDER-SC.

Pesquisador: SILVONEI ANTUNES MAXIMIANO

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 74450623.3.0000.8049

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE CAMPUS CAMBORIU

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.717.025

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa objetiva analisar as metodologias ativas na formação e na prática de docentes da Rede Municipal de Schroeder/SC. Os objetivos específicos estão organizados visando operacionalizar o alcance do objetivo geral e são: 1. Refletir teoricamente sobre metodologias ativas na formação e na prática docente; 2. Caracterizar a Rede Municipal de Ensino do Município de Schroeder/SC; 3. Compor o perfil dos professores/as da Rede Municipal de Ensino do município de Schroeder/SC, participantes da pesquisa; 4. Compreender as metodologias ativas na formação e, na prática docente na Rede municipal de Ensino de Schroeder/SC.

Conceitualmente, as metodologias ativas são estratégias pedagógicas que enfatizam o protagonismo do aluno e seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do desenvolvimento do conhecimento com a orientação do professor. Os autores Dewey (1950); Freire (1987); Libâneo (2002); Bacich (2018); Berbel (2011) e Moran (2018) entre outros, constituem-se em pilares para pensar aspectos relacionadas à aprendizagem. A pesquisa baseia-se na abordagem qualitativa e interpretativa; a coleta de dados será realizada por meio de um questionário semiestruturado, com questões abertas e fechadas. Nele existem seis grandes eixos importantes para desenvolvermos a pesquisa: dados pessoais; formação básica; formação acadêmica/superior; carreira profissional; formação continuada e metodologias ativas. O questionário será encaminhado aos docentes que atuam na Educação Básica, tanto no Ensino Fundamental I (do primeiro ao quinto ano), quanto no Ensino

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2006
Bairro: CENTRO **CEP:** 88.340-055
UF: SC **Município:** CAMBORIU
Telefone: (47)2104-0882 **E-mail:** cepsh@ifc.edu.br



INSTITUTO FEDERAL
CATARINENSE



Continuação do Parecer: 6.717.025

Fundamental II (do sexto ao nono ano) da Rede Municipal de Educação de Schroeder-SC. Esperamos, fundamentado numa base epistemológica e metodológica, identificar, compreender e analisar as metodologias ativas utilizadas na formação e na prática docente, respeitando os contextos dos sujeitos de interesse desta pesquisa.

Retirado de "Informações básicas do projeto"

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as metodologias ativas na formação e na prática docente: um estudo na rede municipal de ensino de Schroeder-SC.

Objetivo Secundário:

- Refletir teoricamente sobre metodologias ativas na formação e na prática docente;
- Caracterizar a Rede Municipal de Ensino do Município de Schroeder/SC;
- Compôr o perfil dos professores/as da Rede Municipal de Ensino do município de Schroeder/SC, participantes da pesquisa;
- Compreender as metodologias ativas na formação e, na prática docente na Rede municipal de Ensino de Schroeder/SC.

Retirado de "Informações básicas do projeto"

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

De acordo com a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, observamos que o instrumento utilizado na pesquisa (questionário) não oferece risco à saúde, dignidade ou integridade dos participantes. Contudo, entendemos que ao preencher o questionário pode haver desconforto ou constrangimento, a saber: ter sua privacidade invadida, assim como pode ser que ocorra desconforto emocional ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados, bem como pela divulgação dos resultados, nos quais sua identidade será plenamente preservada. Também pode haver cansaço físico por conta da necessidade de

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2006

Bairro: CENTRO

CEP: 88.340-055

UF: SC

Município: CAMBORIU

Telefone: (47)2104-0882

E-mail: cepsh@ifc.edu.br



Continuação do Parecer: 6.717.025

análise e respostas às questões propostas. No entanto, por ser um instrumento de coleta de dados on line, você poderá responder no ambiente e tempo mais confortável e propício para você professor/a .

Benefícios:

A sua participação será fomento para a construção de dados para a produção de conhecimento na temática proposta para estudo. Os resultados obtidos poderão trazer benefícios no que tange aos aspectos qualitativos do trabalho docente desenvolvido, bem como a sua participação poderá embasar melhorias no processo de formação continuada de docentes no espaço escolar. Sua participação também fomentará a construção da História da Educação, não somente catarinense, mas igualmente brasileira.

Retirado de "Informações básicas do projeto"

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto atende aos aspectos teóricos e metodológicos exigidos em uma pesquisa desta natureza e também as resoluções que embasam o sistema CEP/CONEP (Resolução 510/16).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O projeto apresenta todos os elementos exigidos pela Resolução 510/16. O Parecer será emitido como Aprovado (com as observações relativas a Emenda/Relatório Final).

Recomendações:

1. Em conformidade com a Resol. CNS CEP/CONEP 510/16, os projetos aprovados pelos CEPs, devem ao seu final apresentar junto à Plataforma Brasil, o Relatório Final do mesmo (o documento deverá ser encaminhado até 30 dias após a última data prevista no cronograma de execução da pesquisa).
2. Recomenda-se manter o CEPESH do IFC informado, sempre que houver mudanças no protocolo, por meio da Emenda de Protocolo, para análise.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerando o parecer anterior:

PENDÊNCIA 1. Especificar os critérios de exclusão e inclusão dos participantes. Os participantes estão explicitados, sendo eles professores da rede municipal de Schroeder/SC, mas não há

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2006
 Bairro: CENTRO CEP: 88.340-055
 UF: SC Município: CAMBORIÚ
 Telefone: (47)2104-0882 E-mail: cepsh@ifc.edu.br



Continuação do Parecer: 6.717.025

critérios de exclusão, que seriam dentre estes participantes, quais seriam excluídos do estudo, mesmo se adequando aos critérios de inclusão. Os critérios citados pelas pesquisadora incluem as escolas, porém os critérios de inclusão e exclusão dizem respeito aos participantes da pesquisa.

PENDÊNCIA RESOLVIDA.

PENDÊNCIA 2: Escrever o TCLE integralmente na forma de convite ao participante, direcionado diretamente a ele. O TCLE não está integralmente na forma de convite e não é direcionado individualmente a cada participante.

Por exemplo: "o sigilo e confidencialidade dos dados pessoais de todos vocês como participantes da pesquisa..." substituir por "o sigilo e a confidencialidade dos seus dados pessoais..."

"O aceite do participante na pesquisa implica no preenchimento de um único questionário semiestruturado..." substituir por "seu aceite implica no preenchimento..."

PENDÊNCIA RESOLVIDA.

PENDÊNCIA 3. Acrescentar no TCLE para o participante as informações sobre a pesquisa, isto é, apresenta a justificativa, os objetivos e os procedimentos que serão utilizados na pesquisa, com informação sobre métodos a serem utilizados, em linguagem clara e acessível, aos participantes da pesquisa, respeitada a natureza da pesquisa. O TCLE está longo, a linguagem não está adequada de forma que o participante entenda o que está assinando, o projeto foi praticamente descrito em detalhes no TCLE, a resolução citada é a 486/12, no entanto, pesquisas na área de humanas e sociais são tratadas na resolução 510/2016. O TCLE foi corrigido, porém está diferente no questionário. No questionário substituir o TCLE antigo pelo novo, corrigindo as alterações supracitadas em todo o TCLE.

PENDÊNCIA RESOLVIDA.

PENDÊNCIA 4. Tanto no projeto, como nas informações básicas, o cronograma prevê a coleta de dados antes da aprovação pelo CEPESH. Corrigir o cronograma, para que a coleta de dados se inicie após aprovação.

PENDÊNCIA RESOLVIDA.

O protocolo está aprovado, pois está de acordo com as prerrogativas éticas exigidas na

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2006
 Bairro: CENTRO CEP: 88.340-055
 UF: SC Município: CAMBORIÚ
 Telefone: (47)2104-0882 E-mail: cepsh@ifc.edu.br



Continuação do Parecer: 6.717.025

Resolução CNS 510/16.

Considerações Finais a critério do CEP:

Caso tenha dúvidas sobre o parecer, recomenda-se procurar o CEPESH localizado no Campus Camboriú, cujo horário de atendimento é de segunda a sexta das 13:30 as 16:30, ou entrar em contato pelo email cepsh@ifc.edu.br ou telefone 47 2104-0882.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2210686.pdf	07/03/2024 08:41:45		Aceito
Outros	QUESTIONARIOGOOGLEFORMS.pdf	07/03/2024 08:32:14	SILVONEI ANTUNES MAXIMIANO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	07/03/2024 08:31:58	SILVONEI ANTUNES MAXIMIANO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	07/03/2024 08:31:43	SILVONEI ANTUNES MAXIMIANO	Aceito
Outros	anuencialFC.pdf	17/11/2023 13:57:55	SILVONEI ANTUNES MAXIMIANO	Aceito
Outros	Anuenciasecretariadeeducacao.pdf	17/11/2023 13:55:34	SILVONEI ANTUNES MAXIMIANO	Aceito
Outros	anuenciaescolaemiliodasilva.pdf	17/11/2023 13:54:53	SILVONEI ANTUNES MAXIMIANO	Aceito
Outros	Anuenciaescolasantostomaselli.pdf	17/11/2023 13:53:41	SILVONEI ANTUNES MAXIMIANO	Aceito
Folha de Rosto	folha_De_Rosto.pdf	12/09/2023 13:53:29	SILVONEI ANTUNES MAXIMIANO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2006
 Bairro: CENTRO CEP: 88.340-055
 UF: SC Município: CAMBORIÚ
 Telefone: (47)2104-0882 E-mail: cepsh@ifc.edu.br



Continuação do Parecer: 6.717.025

CAMBORIÚ, 21 de Março de 2024

Assinado por:
Fernanda Carvalho Humann
(Coordenador(a))

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2006
Bairro: CENTRO **CEP:** 88.340-055
UF: SC **Município:** CAMBORIÚ
Telefone: (47)2104-0882 **E-mail:** cepsh@ifc.edu.br

