



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E LA
COMUNICACIÓN
DOCTORADO EM CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ESTUDO SOBRE A INFLUÊNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA
NOS ESTILOS DE ENSINO DOS DOCENTES

Asunción /Paraguay

2025

JUCINEUDA DE BRITO

**ESTUDO SOBRE A INFLUÊNCIA DA FORMAÇÃO
CONTINUADA NOS ESTILOS DE ENSINO DOS DOCENTES**

Tese apresentada ao Programa de Pós -Graduação da Universidade Autônoma de Assunção-Py, como requisito parcial para a obtenção do Título de Doutora em Ciências da Educação.

Orientador. Prof. Dr. Luis Ortiz Jiménez

Asunción, Paraguay

2025

Jucineuda de Brito

Estudo Sobre a Influência da Formação Continuada nos Estilos de Ensino dos Docentes.

186 pp.

Tutor. Prof. Dr. Luis Ortiz Jiménez

Doutorado em Ciência de da Educação

Universidad Autónoma de Asunción, 2025

**ESTUDO SOBRE A INFLUÊNCIA DA FORMAÇÃO
CONTINUADA NOS ESTILOS DE ENSINO DOS DOCENTES**

Esta tese foi avaliada e aprovada em ___/___/___ para obtenção do título de Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Autônoma de Assunção – UA

Nome e assinatura dos examinadores:

Prof. Dr. (Presidente)

AGRADECIMENTO

Gostaria de agradecer primeiramente a Deus, que nos permite todas as coisas e se Ele não tivesse permitido não estaria finalizando esse doutorado.

Ao meu pai, Vicente Antonio de Brito, que foi meu primeiro e principal apoiador e incentivador em continuar estudando e me qualificando.

Aos meus amados filhos, Virna e Esio e ao meu esposo Gleison, pela compreensão e força.

Um agradecimento especial também para minha amiga Silvia Carmo de Almeida que sempre esteve comigo nessa jornada.

Agradeço cada professor da Universidad Autónoma de Asunción que com muita competência, desenvolveram suas aulas e nos abriram os olhos e as mentes para tantas possibilidades e descobertas no campo educacional. De modo especial quero agradecer ao meu orientador, professor doutor, Luis Ortiz que com paciência, experiência e profissionalismo me conduziu para que conseguisse finalizar essa tese.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	10
LISTA DE TABELAS	11
LISTA DE ABREVIATURAS.....	12
RESUMEN	13
RESUMO	14
ABSTRACT.....	15
INTRODUÇÃO	16
1. FORMAÇÃO	20
1.1 Formação de Professores.....	23
1.1.1 Formação Inicial Docente	26
1.1.2 Formação Continuada.....	43
1.2 Modelos de Formação Continuada.....	54
1.2.1 Modelo de Formação Continuada na Perspectiva de Paulo Freire...	60
2. FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE	65
3. ESTILOS DE ENSINO	74
3.1 Avaliação e Classificação dos Estilos de Ensino	77
3.1.1 Princípios da Escala de Aprendizagem de Adultos (PALS).....	78
3.1.2 Inventário de Estilos (GRASHA).....	79
3.1.3 Espectro dos Estilos de Ensino (Mosston; Ashworth)	80
3.1.4 Junior High School Teacher’s Teaching Style (Chen)	82
3.1.5 Questionário Banas de Ensino	82
3.1.5.1 Estilo Dinâmico.....	83
3.1.5.2 Estilo Analítico.....	83
3.1.5.3 Estilo Sistemático	83
3.1.5.4 Estilo Prático	84
3.2 Estilos de Ensino Delgado e Camacho	84
3.3 Estilo Proposto por Geijo	86
3.3.1 Estilo de Ensino Aberto	86
3.3.2 Estilo de Ensino Formal	86

Estudo Sobre a Influência da Formação Continuada ...

3.3.3 <i>Estilo de Ensino Estruturado</i>	86
3.3.4 <i>Estilo de Ensino Funcional</i>	86
3.4 <i>Estilo Proposto por Suarez</i>	87
3.4.1 <i>Estilo Diretivo</i>	87
3.4.2 <i>Estilo Tutorial</i>	87
3.4.3 <i>Estilo Planejador</i>	87
3.4.4 <i>Estilo Investigativo</i>	87
3.5 <i>Estilo Proposto por Calejja</i>	88
3.5.1 <i>Estilo 1 do Interesse Emancipatório</i>	88
3.5.2 <i>Estilo 2 Interesse Técnico</i>	89
3.5.3 <i>Estilo de Interesse Prático</i>	90
4. ESTILO DE APRENDIZAGEM	93
4.1 <i>Estilos de Aprendizagem de Kolb</i>	96
4.1.1 <i>Acomodador</i>	96
4.1.2 <i>Assimilador</i>	96
4.1.3 <i>Convergente</i>	96
4.1.4 <i>Divergente</i>	97
4.2 <i>Estilos de Aprendizagem de Gregorc</i>	97
4.3 <i>Estilo de Felder e Silverman</i>	100
4.4 <i>Método VARK</i>	102
4.5 <i>Estilo Dunn e Dunn</i>	103
5. ESTADO DE CONTA	106
6. METODOLOGIA DA INVESTIAÇÃO	112
6.1 <i>Problema de Pesquisa</i>	113
6.2 <i>Objetivo da Pesquisa</i>	113
6.2.1 <i>Objetivo Geral</i>	114
6.2.2 <i>Objetivos Específicos</i>	114
6.3 <i>Desenho da Investigação</i>	114
6.4 <i>Contexto da Investigação e Mostra</i>	116
6.4.1 <i>Contextualização das Escolas Pesquisadas</i>	119
6.4.1.1 <i>EMEF Prof^a Adélia Carvalho Sodré</i>	120

Estudo Sobre a Influência da Formação Continuada ...	
6.4.1.2 <i>EEEM Irmã Anes Vincquier</i>	121
6.4.2 População e Amostra (Participantes).....	123
6.4.2.1 <i>Docentes</i>	124
6.4.2.2 <i>Estudantes</i>	124
6.5 Técnicas e Instrumentos da Pesquisa.....	124
6.5.1 Questionário	125
6.5.2 Grupo Focal	126
6.5.3 Análise da Validade e Confiabilidade do Questionário	126
6.5.3.1 <i>Processo de validação</i>	127
6.5.3.2 <i>Confiabilidade do Questionário para alunos</i>	128
6.5.3.3 <i>Confiabilidade do Questionário Aplicados aos Professores</i>	130
6.6 Ética da Investigação	133
7. ANÁLISE DOS DADOS	134
7.1 Dados Demográficos	134
7.1.1 Perfil dos Alunos.....	135
7.1.2 Idades dos Alunos	135
7.1.3 Sexo dos Alunos.....	135
7.1.4 Tempo de Estudos dos alunos da EMEF Adélia Carvalho Sodré.....	136
7.1.5 Tempo de Estudos dos alunos da EEEM Irmã Agnes Vincquier.....	136
7.2 Perfil dos Professores	137
7.2.1 Informação de Gênero dos Professores.....	137
7.2.2 Titulação dos Professores.....	137
7.2.3 Tempo de Serviço.....	138
7.2.4 Idade dos Professores.....	138
7.3 Resultados dos Dados obtidos pelos Alunos.....	138
7.3.1 Dimensão 1: Domínio Técnico da Docência.....	139
7.3.2 Dimensão 2: Convivência de Classe	140
7.3.3 Dimensão 3 : Metodologias de Ensino.....	142
7.3.4 Aspectos Melhor e Pior Avaliados pelos Alunos.....	144
7.4 Dados Obtidos com os Docentes.....	146
7.4.1 <i>Dimensão 1: Concepções sobre o Ensino</i>	146

Estudo Sobre a Influência da Formação Continuada ...

7.4.2 <i>Dimensão 2: Concepções sobre Avaliação</i>	148
7.4.3 <i>Dimensão 3: Convivência de Classe</i>	150
7.4.4 <i>Dimensão 4: Participação da Família</i>	152
7.4.5 <i>Dimensão 5: Formação Docente</i>	155
7.5 Análise das respostas do Grupo Focal.....	156
8.CONCLUSÃO	162
RECOMENDAÇÕES	166
REFERÊNCIAS	167
ANEXOS	175

LISTA DE FIGURAS

Figura n°1	Representação do Esquema de Formação do Professor	62
Figura n°2	Ciclo de aprendizagem de Kolb.....	97
Figura n°3	Estilos de Aprendizagem, Segundo Parâmetros de Anthony Gregorc.....	99
Figura n°4	Modelo de aprendizagem Felder-Silverma.....	102
Figura n°5	Cidade de Ipixuna do Pará.....	116
Figura n° 6	Mapa Geográfico da Cidade de Ipixuna do Pará.....	117
Figura n°7	IDEB Municipal de Ipixuna do Pará.....	118
Figura n°8	IDEB Ipixuna do Pará Rede Estadual.....	119
Figura n°9	Escola Municipal Profª. Adélia Carvalho Sodré.....	120
Figura n° 10	Evolução do Ideb da EMEF PROF Adélia Carvalho Sodré.....	121
Figura n° 11	EEEM Irmã Agnes Vincquier.....	122
Figura n° 12	Evolução IDEB da EEEM Irmã Agnes Vincquier.....	123

LISTA DE TABELAS

Tabela nº 1	O Papel do Professor nos Diferentes Modelos de Formação.....	59
Tabela nº 2	Estilos de Ensino e Indicadores Criados por Delgado.....	85
Tabela nº 3	Relação entre as Teorias e os Estilos de Ensino.....	85
Tabela nº 4	Tipologias de Estilos de Ensino.....	90
Tabela nº 5	Estilos de Aprendizagem dos Alunos e Suas Características.....	94
Tabela nº 6	Atividades Integradas ao Estilo de Aprendizagem de Gregorc.....	100
Tabela nº 7	Estilos de Aprendizagem Felder e Silverman.....	101
Tabela nº 8	Elementos e Estímulos Modelos Dunn e Dunn.....	104
Tabela nº 9	Números de alunos matriculados em Ipixuna no ano Letivo de 2024.....	118
Tabela nº 10	Números de Professores da Rede Pública de Ipixuna.....	118
Tabela nº 11	Resumo de Casos.....	128
Tabela nº 12	Estatística de Confiabilidade dos Alunos.....	129
Tabela nº 13	Estatística Total do Questionário do Aluno.....	129
Tabela nº 14	Processamento de Casos.....	130
Tabela nº 15	Estatística de Confiabilidade dos Professores	131
Tabela nº 16	Estatísticas do Total do Elemento.....	131
Tabela nº 17	Participantes da Investigação.....	134
Tabela nº 18	Idade dos Alunos.....	135
Tabela nº 19	Sexo dos Alunos.....	136
Tabela nº 20	Tempo de Estudo dos Alunos do Ensino Fundamental.....	136
Tabela nº 21	Tempo de Estudo dos Alunos do Ensino Médio.....	136
Tabela nº 22	Perfil Dos Professores Quanto ao Gênero.....	137
Tabela nº 23	Titulação dos Professores.....	138
Tabela nº 24	Tempo de Serviço.....	138
Tabela nº 25	Idade dos Professores.....	138
Tabela nº 26	Dimensão 1 Domínio Técnico da Docência.....	139
Tabela nº 27	Dimensão 2 Convivência de Classe.....	141
Tabela nº 28	Dimensão 3 Metodologias de Ensino.....	143
Tabela nº 29	Pontos Melhores Avaliados sobre os Professores.....	144
Tabela nº 30	Itens Mal Avaliados.....	144
Tabela nº 31	Concepções Sobre o Ensino	146
Tabela nº 32	Concepções Sobre Avaliação.....	149
Tabela nº 33	Convivência de Classe.....	150
Tabela nº 34	Participação da Família.....	153
Tabela nº 35	Dimensão Formação Docente.....	155

LISTA DE ABREVIATURAS

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação

HTP- Hora de Trabalho Pedagógico

MEC- Ministério da Educação

CNE -Conselho Nacional de Educação

LDB -Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PNE - Plano Nacional de Educação

PALS- Principles Of Adult Learning Scale

INSE- Instituto Nacional de Segurança Alimentar

FCC-Fundação Carlos Chagas

RESUMEN

Esta Tesis Doctoral investigó la Influencia de la Formación Continua en los Estilos de Enseñanza de los Docentes. Un tema que se centra en la discusión de la importancia de los procesos de formación para la cualificación y profesionalización de los docentes. Su objetivo principal fue determinar cómo la formación continua influye en los estilos de enseñanza de los docentes. Para orientar la investigación se adoptó un diseño metodológico cuantitativo y cualitativo, método descriptivo, ex post facto, explicativo, transversal, sustentado en Bisquerra Alzina (2004). La investigación se desarrolló en dos escuelas públicas de la ciudad de Ipixuna do Pará, una municipal y otra estatal que atiende a estudiantes de enseñanza fundamental y secundaria. Se utilizó una población de 120 estudiantes y 50 docentes. Como instrumentos de recolección de información se utilizaron cuestionarios y un Focus Group de docentes. Los resultados obtenidos revelaron que los docentes, al realizar formación continua, desean influencias positivas en la ampliación de sus conocimientos profesionales. Se pudo identificar que los docentes que actúan en la educación secundaria buscan una formación que se encuadre en el modelo clásico, y los docentes de la educación básica realizan esta formación en el contexto escolar, durante la hora de trabajo pedagógico (HTP) y en las plataformas digitales puestas a disposición por el gobierno federal. Se pudo descubrir que no existe un estilo de enseñanza que pueda ser definido específicamente por los docentes encuestados, sino prácticas y comportamientos más utilizados, que se enmarcan en un modelo directivo. Se concluye que si bien la formación es entendida por los docentes como situaciones de aprendizaje y cualificación, ésta no tiene gran influencia en la definición del estilo de enseñanza y su práctica pedagógica, la cual ya está consolidada con experiencias y recuerdos y años de profesión.

Palabras clave: Formación, Educación continúa, Estilos de Enseñanza, Estilos de Aprendizaje, Práctica pedagógica.

RESUMO

Esta tese de doutorado investigou sobre A Influência da Formação Continuada nos Estilos de Ensino dos Docentes. Uma temática que está centrada na discussão da importância dos processos formativos para a qualificação e profissionalização do professor. Teve como objetivo principal, determinar como a formação continuada influencia nos estilos docentes dos professores. Para orientar a investigação adotou-se um desenho metodológico de caráter quantitativo e qualitativa, método descritivo, ex post-fact, explicativo, transversal, fundamentada em Bisquerra Alzina (2004). A investigação aconteceu em duas escolas públicas da cidade de Ipixuna do Pará, sendo uma, escola municipal e a outra escola estadual que atendem alunos do ensino fundamental e alunos do ensino médio. Utilizou-se a população de 120 alunos e 50 professores. Foi usado como instrumento de coleta de dados, Questionários e Grupo Focal de professores. Os resultados obtidos revelaram que os professores ao realizarem as formações continuadas desejam influências positivas quanto a ampliação de seus conhecimentos profissionais. Foi possível identificar que os professores que atuam no ensino médio, buscam formações que se enquadram dentro do modelo clássico, e os professores do ensino fundamental realizam essa formação no contexto escolar, no momento da hora de trabalho pedagógico (HTP) e nas plataformas digitais disponibilizadas pelo governo Federal. Foi possível descobrir que não existe um estilo de ensino que possa ser definido com específico dos professores pesquisados, mas práticas e comportamentos mais utilizados, que se enquadram num modelo diretivo. Conclui-se que apesar das formações serem compreendidas pelos professores como situações de aprendizagem e qualificação, não tem grande influência na definição no estilo de professor e na sua prática pedagógica, que já está consolidado com as experiências e memórias e anos de profissão.

Palavras-Chave: Formação, formação continuada, estilos de ensino, estilos de aprendizagem, Prática Pedagógica

ABSTRACT

This Doctoral Thesis investigated The Influence of Continuing Education on Teachers' Teaching Styles. It focuses on discussing the importance of training processes for the qualification and professionalization of educators. Its main goal was to determine how continuing education impacts teaching styles.

The research employed both quantitative and qualitative methodologies, using a descriptive, ex post facto, explanatory, and cross-sectional design, based on Bisquerra Alzina (2004). It was conducted in two public schools in the city of Ipixuna do Pará—one municipal and one state-run—that cater to elementary and high school students. The study involved a sample population of 120 students and 50 teachers. Data was collected using questionnaires and a focus group with teachers.

The findings revealed that teachers engaged in continuing education aim for positive impacts on their professional knowledge. It was observed that high school teachers tend to pursue training aligned with a classical model, while elementary school teachers undertake training within the school setting, during pedagogical work hours, and through digital platforms provided by the federal government.

The study concluded that while training is viewed by educators as a means of learning and qualification, it has limited influence on defining their teaching style and pedagogical practices. These are largely shaped by prior experiences, memories, and years of professional work. No specific teaching style was distinctly identified among the surveyed teachers, but rather, recurring practices and behaviors were linked to a directive model.

Keywords: Training, continuing education, teaching styles, learning styles, Pedagogical Practice

INTRODUÇÃO

O professor é um profissional da aprendizagem, um profissional do sentido, um organizador da aprendizagem e não uma máquina reprodutiva (Gadotti, 2009).

Essa investigação, cujo título é “Estudo Sobre a Influência da Formação Continuada nos Estilos de Ensino dos Docentes” é um aprofundamento da pesquisa realizada no curso de mestrado que tinha como objeto de estudo a formação continuada ofertada nas escolas municipais através da Hora de Trabalho Pedagógico.

A discussão da temática voltada para a Formação Continuada de professor tem ampliado significativamente no campo educacional brasileiro nos últimos tempos, especialmente ao que se caracteriza como formação continuada em contexto escolar, em serviço.

Nesse contexto a partir da década de 1980, muitos estudos foram desenvolvidos com a intenção de compreender melhor a formação de professores e iniciar um processo que favorecesse a legitimidade da profissão e, dessa maneira, ultrapassasse a concepção da docência ligada a um fazer apenas de cunho vocacional, objetivando profissionalizar e aprofundar os conhecimentos de mundo e didáticos pedagógicos da docência.

Alguns assuntos mais discutidos pela literatura científica, aqui aprofundada para a pesquisa, revelam que dentro da temática que envolve aspectos da formação são sobre o status profissional dos professores, como, a conceitualização da profissionalização docente; os aspectos integrantes do processo de profissionalização; as etapas na profissionalização; as condições indispensáveis ou necessárias para a profissionalização; os saberes, conhecimentos, competências e desempenhos considerados necessários à profissão; os modelos de formação, os desafios da educação que afetam a profissionalização, entre outros.

Várias avaliações desenvolvidas no Brasil revelam que sobre as diversas iniciativas de formação continuada e das políticas públicas que as sustentam têm

demonstrado que o modelo de formação continuada do professor que mais se é o centrado na aquisição de conteúdos específicos relativos ao ensino, mas ao mesmo tempo distanciado da prática pedagógica e da multiplicidade de aspectos contraditórios que a caracterizam.

Justificativa da Investigação e Problemática

O contexto atual da atuação do professor, apresenta-se cada vez mais desafiador: escolas com estruturas mínimas de funcionamento e um modelo tradicional estilo fabril, alunos com as habilidades de aprendizagens adequada abaixo do esperado e com grande pressão social por melhores índices e desempenho profissional.

Em 2004, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) apontaram através de estudos, que os professores necessitam de novos conhecimentos e comprometimento para enfrentar os desafios que já são ordinários em sua carreira. As mudanças pela qual a sociedade passou e a qual vivemos atualmente, chamada de sociedade do conhecimento e da informação, que trouxe mudanças em todos os campos, principalmente na área tecnológica, impõe ao professorado a necessidade de atualizações, de melhoria da qualidade do aprendizado, novas posturas de ética e estilo. Dessa necessidade de atualizações surge a política de formação continuada, visando apoiar e qualificar o professor para um desempenho satisfatório e eficiente, ou seja, a formação continuada de professores atrelada aos processos de análise de necessidades formativas, como condição para se efetivar mudanças nas práticas educacionais.

De acordo com um diagnóstico realizado pelo Ministério da Educação, “há uma enorme distância entre o perfil de professor que a realidade atual exige e o perfil de professor que a realidade até agora criou. (Brasil. MEC, 2000, p. 12). Assim, é imprescindível conhecer o perfil do professor como fundamento para o planejamento e o monitoramento das políticas relacionadas à formação e à valorização desses profissionais e relacionadas à admissão de novos professores.

Esse cenário, justifica a presente investigação, donde se faz urgente aprofundar os conhecimentos relacionados ao contexto formação continuada e sua influência no estilo docente, pois a formação continuada deve favorecer ao professor, cada vez mais, numa prática de educação orientada, capaz de atender e formar cidadãos de um tempo tão fluido satisfatoriamente, garantindo as aprendizagens. Assim, a investigação dos

estilos de ensino do professor, pode auxiliar no fornecimento de um paradigma que ajude no desenvolvimento de boas práticas pedagógicas e nas aprendizagens das crianças.

De forma geral, esse estudo investigará a relação existente entre a formação continuada de professores e sua prática, o estilo adotado pelo professor em sua sala de aula. Estudar sobre a prática e a formação do docente abarca um universo investigativo imenso de possibilidades que podem contribuir para a melhoria da educação.

É uma temática com bastante amplitude de possibilidades investigativas, uma vez que envolvem todos os níveis educacionais formais, desde educação infantil à pós-graduação *stricto sensu*, todas as áreas do conhecimento, pois há professores em todas elas, todos os tipos de escolas e instituições educacionais públicas, privadas, presenciais ou não e vai desde as políticas públicas, passando pela história da própria educação, didáticas, epistemologia do conhecimento entre tantas.

Nesse sentido surgem alguns interrogantes para esta investigação: Qual o modelo de formação continuada oferecido pelas secretarias de educação? Qual o estilo docente predominante nas Escolas? Como os alunos avaliam o estilo do professor? Qual ou quais os estilos de ensino dos professores que realizam formação continuada?

Por fim se pergunta: A formação continuada influencia nas mudanças no estilo de ensino do docente?

Mediante a problemática o objetivo geral da investigação proposto é : Determinar como a formação continuada influencia nos estilos docentes dos professores.

Os objetivos específicos:

I. Identificar qual ou quais são a formação continuada predominante dos professores;

II. Descrever o estilo de ensino dos docentes predominantes nas escolas;

III. Conhecer o que pensam os professores sobre a formação continuada e sobre práticas pedagógicas

IV. Conhecer a opinião dos estudantes sobre os estilos de ensino de seus professores

A estruturação desse trabalho inicia-se com a introdução onde fazemos um breve comentário abordando a justificativa, o problema elencado que gerou a pesquisa, conseqüentemente apresentamos o objetivo geral, objetivos específicos a relevância desta tese. A primeira parte apresenta os aspectos teóricos que irá explanar sobre os conceitos da formação inicial e continuada dos professores, versará sobre os estilos de ensino do professor e os estilos de aprendizagem dos alunos. Na segunda parte, correspondente aos aspectos metodológicos da investigação evidenciando os procedimentos empírico da investigação. Na terceira parte, os resultados e análise da investigação e por fim as conclusões e recomendações.

1. FORMAÇÃO

Inicialmente, pretende-se, neste capítulo, conceituar formação, formação inicial, formação continuada, a fim de contribuir para a elucidação do objeto de pesquisa, “formação e estilos de ensino do professor”. O conceito é importante pois sua função é a de representar a realidade ou aspectos da realidade”

De acordo com o dicionário online é a ação de formar, de criar dando forma, de fabricar; fabricação ou criação: formação das células; formação de salas para estudo.

Para auxiliar na construção desse marco referencial, buscou-se dialogar com diferentes autores como, Pacheco e Flores (1999), Carlos Marcelo García (1999), Francisco Imbernón (2009,2012), Antônio Nóvoa (2001,2011,2022) Tardif, Maurice (2012) , Castro e Amorim (2015), Galindo e Inforsato (2016) que tratam de formação e Callejas (2005), Salgado (2013), Portilho (2017), entre outros que tratam sobre estilos de ensino bem como Delgado e Camacho (2020), Vecchia (2019) que tratam sobre os estilos de aprendizagem, visando apoio de algumas pesquisas existentes e estudos nesse contexto de âmbito nacional e internacional, que estudam sobre a formação e profissionalização do docente dos últimos anos.

A discussão acerca da formação docente será analisada a partir da concepção que considera formação continuada como elemento ou condição essencial para um bom exercício da profissão, e o conhecimento do estilo próprio de ensino bem como o que influencia na aprendizagem dos alunos são conhecimentos necessários para o sucesso e satisfação do professor em seu trabalho. Assim, a formação continuada se torna espaço educacional fundamental, onde os professores aprendem a sua profissão por meio da experiência, em consonância com os fundamentos teóricos, ou seja, por meio da reflexão crítica que possibilita a articulação entre teoria e prática e reconhecimento de seu estilo.

A formação do professor está relacionada ao currículo, aos programas educacionais, mas não somente, está comprometida com o direito de aprendizagem, às necessidades dos alunos e da sociedade. É essencial para que o professor seja capaz de ensinar de modo eficaz , avalie seus alunos e vença as dificuldades e os problemas da profissão, obter sua realização profissional e pessoal.

O termo formação sempre aparece associado a alguma atividade voltada para formar para alguma coisa, para uma transmissão de saberes, qualificação ou treinamento. De acordo com o dicionário online “Formação é a ação de formar, criar ou fabricar algo, ou o conjunto de conhecimentos sobre um assunto”.

Garcia (1999), aponta que a formação pode ser compreendida como uma função social, como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa e formação como instituição. Em relação ao entendimento quanto a função social, está relacionada a transmissão de saberes, do saber fazer e está para o campo econômico. A formação da pessoa ocorre da relação entre os sujeitos e suas experiências e a formação como instituição está relacionada a estrutura organizacional responsável pelo planejamento das atividades formativas.

Retomando as origens latinas, formação vem de *formatio*, que compreende a ação de formar, dar forma, constituir um objeto ou um grupo de pessoas a partir de determinado padrão, modelo ou composição.

Portanto, conforme (Severino,2006) a formação é processo do devir humano como devir humanizador, mediante o qual o indivíduo natural devém um ser cultural, uma pessoa, é bom lembrar que o sentido dessa categoria envolve um complexo conjunto de dimensões que o verbo formar tenta expressar: constituir, compor, ordenar, fundar, criar, instruir-se, colocar-se ao lado de, desenvolver-se, dar-se um ser

Estudos realizado por Debesse (1982), apontam que a formação pode ocorrer de três maneiras distintas: autoformação, em que o indivíduo participa de forma independente e ele mesmo detém seus objetivos e metas da própria formação, a heteroformação, aquela que ocorre de fora, por especialistas e por último a Interformação, que classifica como “ a ação educativa que ocorre entre os futuros professores ou entre professores na fase de atualização de conhecimentos”.

Temos o conceito defendido por Lhotelier (apud Garcia, hororé,1999) de que a formação é “ a capacidade de transformar em experiência significativa os acontecimentos que geralmente ocorrem no cotidiano, tendo como horizonte um projeto pessoal e coletivo”.

A formação é um fenômeno considerado mundial e também social pois acontece em toda e qual sociedade, acontecendo de maneira formal ou não formal. Para Libâneo

(2014), a formação é uma ação humana necessária à sua existência e ao funcionamento das sociedades e cada sociedade deve cuidar da formação de seus indivíduos. A vida em sociedade exige uma prática educativa. Nesse entendimento a sobrevivência da humanidade está relacionada a sua capacidade de aprender, ou seja, de se formar.

Quanto mais os sujeitos de uma sociedade passam por situações de formação, de aprendizado, maior qualidade de vida terá e oferecerá, pois, a formação torna o sujeito em um ser exigente com maior senso crítico, sensibilidade para a vida cultural, social, ambiental e com potencialidades para ajudar no desenvolvimento dessa mesma sociedade melhor. A formação está presente em todos os campos e nas mais diversas situações, e depende muito da vontade pessoal, da necessidade global e necessidades profissionais.

Nesse contexto;

A formação apresenta-se a nós como um fenômeno complexo e diverso em torno do qual existem apenas escassas conceitualizações e ainda menos acordos com respeito às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise. [...] a formação como realidade conceitual, não se identifica nem se dilui dentro de outras noções como educação, ensino e treinamento, etc., o conceito “formação” incorpora uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global, que é preciso atender frente a outras concepções eminentemente técnicas. (García e Vaillant ,2012, p.29)

Dentro desse entendimento, o termo formação, não deve ser compreendido como educação, treinamento, é maior seu sentido, visto que compreende a necessidade da própria dimensão humana e do desenvolvimento como um todo e também é atemporal, ou seja, em toda a existência humana, ele teve que se formar, se adaptar e se renovar para continuar evoluindo e conseguir sobreviver.

Podemos entender que a educação sempre foi vista como processo de formação humana e conforme defende (Severino,2006), essa formação significa a própria humanização do homem, que sempre foi concebido como um ente que não nasce pronto, que tem necessidade de cuidar de si mesmo como que buscando um estágio de maior humanidade, uma condição de maior perfeição em seu modo de ser humano

A educação não é apenas um processo institucional e instrucional, mas deve ser visto como um investimento no próprio ser humano, seja na particularidade da relação pedagógica pessoal, seja no âmbito da relação social coletiva.

1.1 Formação de Professores

O interesse pela formação do professor não é recente, existe desde que a profissão surgiu, isso porque espera-se que o profissional da educação tenha domínio e competência das habilidades adequadas para exercer bem a docência. Segundo Garcia, (1980 apud Dieguez,1999, p.22) “a formação do professor nada mais é do que ensino profissionalizante para o ensino”. Uma atividade intencional cujo objetivo é contribuir para a profissionalização dos futuros educadores que deverão educar novas gerações.

Sobre a formação do professor, continuando com Garcia (1999), considera que a ação de formação é aquela em que a mudança é possível através de uma intervenção à qual se consagra um tempo determinado, na qual existe participação consciente do formando, onde existe vontade explícita quer do formando e quer do formador de atingir um objetivo explícito.

Nesse contexto é entendida como resultado da relação entre pessoas adultas com intenções de mudança e de aperfeiçoamento que se desenvolve num contexto organizacional.

Preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento – ação inovador, trabalhando em equipe com os colegas para desenvolver um projeto educativo comum. (Garcia,1999 p.23)

Essa compreensão reporta a ideias de um professor reflexivo, crítico, atuante, compreendido como inovador e atuante. O autor, destaca que existem outras concepções a respeito do professor que influenciam no modelo da própria formação. O professor aparece como companheiro, colega, facilitador de aprendizagem, investigador, líder, o que desenvolve o currículo, enfim, várias imagens caracterizam o professor e essas

diferentes concepções provem de diferentes modelos e teorias de ensino e influenciam outros tantos modelos de formação de professor.

Que professor queremos formar? Que alunos desejamos entregar para sociedade? Essas inquietações estão intimamente relacionadas ao modelo de formação que é oferecido pelas instituições educativas.

Perrenoud (et al 2007) sugere a formação do professor sempre tem um viés ideológico pois, segundo o mesmo, conforme o modelo da sociedade e do ser humano que defendemos é que se define as finalidades das escolas e, portanto, o papel dos professores e de forma direta assegura que a educação na maioria dos países, serve como um instrumento de reprodução das desigualdades e de sujeição das massas e pensamentos dominantes. Ele propõe que as formações sejam baseadas em práticas inovadoras e que desenvolvam competências que contribuam para combater o fracasso escolar

Um bom modelo de formação de professor de acordo com Garcia (1999, p.24) apresenta como fundamentos de sua dimensão conceitual, os professores como profissionais, as escolas onde ensinam, os alunos a quem ensinam e os conteúdos de ensino.

Hoje não basta que o professor tenha o domínio de sua disciplina, exige-se um conhecimento amplo em vários campos dos saberes especialmente dos saberes pedagógicos, de sua capacidade de interação e motivação.

A origem da palavra docência vem do latim; *docere*, que significa ensinar, e sua ação se completa, com *discere*, igual a aprender. Assim, docência, entendida como o exercício do magistério voltado para a aprendizagem, é a atividade que caracteriza o docente em geral e existe para que exista a aprendizagem. Seu sentido de existência é o aprender. Nesta compreensão, a essência da profissão docente é ensinar para que se obtenha um aprender. Por isso, estes profissionais estão sempre no centro dos estudos, pesquisas, quando o assunto faz referência a ensino, qualidade de ensino, aprendizagem, etc.

Segundo Tardif (2012, p.31), o professor “é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outro”. Mas como o professor faz a relação de seus saberes e suas práticas pedagógicas? Sabe-se que a relação entre os saberes dos docentes e suas ações de ensino são condições essenciais para a compreensão do ensino e da aprendizagem.

E pontua, sobretudo que:

Saberes docentes são elementos constitutivos da prática docente, ou seja, sua prática, suas intenções pedagógicas são resultadas da articulação de seus saberes e concepções, pois é no dia a dia da sala de aula que a teoria vai sendo validada e começando a se materializar, fazer realmente sentido. (Tardif, 2012, p.39)

O Saber do professor de sua disciplina, a sua prática de ensino é atualmente apenas um dos requisitos que o torna um bom professor, pois mediante a tantas mudanças e transformações no campo tecnológico e da informação, o acesso ao conhecimento e a possibilidade de produção de informação, saiu do domínio escolar.

Na perspectiva das formações e considerando a dialeticidade do binômio teoria-prática, e a imbricação conceitual de ambos os termos, coloca-se como fundamental tanto mudar a concepção mais vigente sobre “prática” e “teoria” como opostos, quanto mudar a concepção de prática como mera aplicação direta de teorias aprendidas ou mediadas por técnicas, ou como mero uso mecânico de receituário de técnicas...As práticas são ações educacionais com fundamentos e escolhas. (Gatti, 2020, p 17).

Nessa compreensão, faz parte do trabalho do educador a dimensão teoria- prática, como justaposição, complementação. A boa prática é aquela realizada com sentido e propósito. A prática é movimento, envolvimento, relacionamento, dinâmico.

Perrenoud (et al 2007) cita algumas discussões necessárias ao se pensar a formação do professor. Para ele a formação ideal para uma escola ideal, apesar de ser uma realidade difícil de se concretizar, deve perpassar pelas seguintes contradições existentes: cidadania planetária e identidade local; globalização econômica e fechamento político; entre liberdades e desigualdades; tecnologia e humanismo, entre racionalidade e fanatismo, entre individualismo e cultura de massa, entre democracia e totalitarismo.

Conforme o autor, vencendo a maioria dessas contradições é possível pensar na figura de um bom professor: uma pessoa confiável, mediador intercultural, mediado de uma comunidade educativa, garantia da lei, organizador de uma vida democrática,

transmissor cultural e intelectual e que ao construir os saberes e competências, fosse organizar de uma pedagogia construtivista, garantia dos sentidos dos saberes, criador de situações de aprendizagem, administrador da heterogeneidade e regulador de processos e percursos de formação, bem como um professor com uma prática reflexiva, pois a capacidade de refletir, inovar, negociar e mudar é essencial e a implicação crítica, ou seja, os professores devem se envolver no debate político sobre educação, na escala dos estabelecimentos escolares, quanto aos programas educacionais, a gestão do sistema educacional, entre outros.

1.1.1 Formação Inicial Docente

A primeira etapa da vida profissional do docente é uma das etapas mais importantes no seu percurso formativo é a que ocorre no início de sua carreira e que o capacita para atuar na educação, a formação inicial, que ocorre por meio de instituições específicas, professores especialistas e um currículo próprio do curso.

A formação inicial ofereça ao futuro professor uma base sólida de conhecimentos que lhe possibilite, quando no exercício da docência, reelaborar continuamente os saberes iniciais a partir do confronto com as experiências vividas no cotidiano escolar. Trata-se, portanto, de conceber a etapa de formação inicial como a base para a aprendizagem contínua do professor (Leone e Leite, 2011, p.239)

A formação inicial apresenta diversas situações de aprendizagem, com o objetivo de preparar e habilitar, na qual podemos citar, estudos teóricos de autores renomados na área da educação, pesquisas voltadas para a realidade educacional, políticas públicas, entre outras.

De acordo com Libâneo, (1994) na formação existem duas dimensões principais que são essenciais, a primeira destas dimensões é a teórico-científica formada de conhecimentos de filosofia, sociologia, história da educação e pedagogia e a segunda é a técnico-prática, que representa o trabalho docente incluindo a didática, metodologias, pesquisa e outras facetas práticas do trabalho do professor.

Para Marcelo Garcia (1999.p.26) a formação do professor pode ser compreendida como:

A área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo da escola, com objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Pode-se perceber a importância dessa fase na vida e no êxito profissional do docente, pois é aí que o futuro professor irá refletir sobre a prática pedagógica e planejar seu futuro profissional, pensar modelos educacionais, discutir melhores metodologias relacionando com os teóricos que sustentam o fazer diário da sala de aula.

Contudo Souza (2014), recorda que o debate em torno da formação específica para a docência no Brasil é recente, de meados do século XIX, época que foram criadas as primeiras escolas normais e somente com a resolução nº 1/2002 do Conselho Nacional de Educação (CNE) fundamentada no parecer CNE/CP nº09/2011, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Nessas diretrizes encontra-se um conjunto de fundamentos e procedimentos que devem ser observados por todos os estabelecimentos de ensino superior para bem organizar a base curricular dos cursos de licenciaturas.

A resolução nº 2/2002 do CNE, sustentado no parecer CNE/CP nº 28/2001, que trata da duração e da carga horária dos cursos de licenciatura. Essas normalizações foram importantíssimas para o campo educacional e para os cursos de licenciatura trouxe importantes e significativas inovações para a formação dos professores. ” (Souza, 2014, p.40). Ele destacou 6 pontos importantes como significativo e inovador, o caráter democrático da sua elaboração, a profissionalização do docente, a autonomia do percurso de formação docente, nova concepção de educação básica, a ampliação da dimensão

prática da formação e a formação das competências, contudo reflete que apesar dos avanços citados a realidade da educação escolar está muito distante do que se deseja.

Segundo Garcia (1999) A formação do professor ao longo da história é de responsabilidade de instituições específicas e que cumpre três funções essenciais, a de formar, certificar e tornar o professor um agente de mudança. O profissional, ao final do seu percurso formativo deveria sair apto para exercer sua profissão.

Espera-se desse profissional o domínio de competências que devam ser dominadas como parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional. Como por exemplo, que tenha plena compreensão do papel social da escola, que tenha domínio dos conteúdos a serem trabalhados na sala de aula, faça acontecer a interdisciplinaridade, realize processos investigativos, e desenvolva valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática.

Com tudo, essa fase inicial da preparação deste profissional apresenta algumas lacunas ou falhas que afetam diretamente a qualidade do trabalho educativo. De acordo com Mallat (2017) existe em grande proporção uma formação desarticulada entre diferentes campos de conhecimento, saberes e o processo de ensino aprendizagem na formação inicial.

Os principais problemas identificados na formação inicial de professores e acordo com Ministério da Educação MEC (2000) são: a) a desconsideração do repertório de conhecimentos dos professores no planejamento e desenvolvimento de ações pedagógicas; b) o uso desarticulado e o tratamento inadequado dos conteúdos das várias áreas do conhecimento na prática pedagógica; c) a falta de oportunidades para o seu desenvolvimento cultural; d) o tratamento restritivo da sua atuação profissional, ligado tão somente à preparação para a regência de classe, deixando de lado outras dimensões fundamentais, como a sua participação na formulação do projeto político-pedagógico da escola, o seu relacionamento com alunos e com a comunidade; e) a ausência de estímulo para se desenvolver uma postura investigativa, capaz de relacionar teoria e prática; f) a ausência de conteúdos relativos às novas tecnologias da informação e comunicação; g) a desconsideração das especificidades próprias dos níveis e/ou modalidades de ensino em que são atendidos os alunos da educação básica; h) a desconsideração das especificidades das áreas do conhecimento que compõem o quadro curricular na educação básica.

Nóvoa (2001), acredita que uma das causas das dificuldades que os professores encontram em colocar em prática, modelos e práticas inovadoras, se deve ao fechamento das instituições formadoras em si mesmas, devido a um academicismo excessivo, seja a um empirismo tradicional. O autor assinala que, apesar de o equilíbrio entre a inovação e a tradição constituir-se em uma tarefa difícil, é necessário o combate à reprodução de práticas de ensino, porque, frequentemente, esse tipo de prática não se fundamenta em um espírito crítico ou em um esforço para mudanças. O que se percebe, atualmente, mas que antes, são práticas sem bases teóricas sólidas e intervenções didáticas desatualizadas ou inexistência de intervenções no processo de ensino.

O professor precisa compreender bem sobre as práticas docentes, são atos sociais “realizados em um coletivo, portanto associadas a alguma teorização, elaborada ou não, mais consciente ou não, e embebidas de sentido” (Gatti, 2020, p. 17).

Os modelos de ensino adotados pelos centros de formação superior (universidades) para formação de professores, analisados por Alarcão e Tavares (2001, p. 97), levou à identificação de três paradigmas: o tradicional; o pós-moderno e o emergente.

No paradigma tradicional de formação, o processo formativo dos professores centraliza-se na transmissão e aquisição de conhecimentos como base para a atuação profissional. Nesse sentido, as atividades que os professores desenvolvem repetidamente, estão baseadas na “repetição do saber padronizado e escolarizado” a seus alunos, sem submetê-los a uma análise. O objetivo principal desse paradigma de formação é a da transmissão de conhecimentos (Alarcão e Tavares, 2001).

O paradigma emergente, vê o homem como um ser complexo e integral, portanto existe uma preocupação maior na sala de aula, não só com o presente do aluno, mas também com o futuro. Nesse modelo, a razão e as emoções são interligadas. Compreende a relação dialética existente na relação sujeito-objeto e no processo de construção de conhecimento.

O paradigma pós-moderno, propõe uma visão sistêmica no campo educacional. Para Alarcão e Tavares, (2001) a formação do professor é um período de transição, nele o professor é visto como facilitador e mediador do processo de aprendizagem.

No Brasil o modelo tradicional, ainda é muito presente e valorizado pela equipe educacional. A valorização do saber padronizado, a falta de incentivo a crítica e pouca escuta dos alunos. Esse modelo, denominado também de conteudista, é o que

consideramos o primeiro modelo de formação no Brasil, que perdurou desde o surgimento dos Cursos de Licenciatura no Brasil, desde 1939 e ainda tem grande influência nos cursos até esses tempos.

Um modelo que se considera de transição, pois muda o perfil da formação de professores/as no Brasil, instaura um novo modelo de formação, fundamentado em quatro ideias centrais: a necessidade de integralidade da formação, a integração entre conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos, a prática como componente da formação e, por fim, o reconhecimento de uma visão mais ampla de formação, considerando também outros espaços e possibilidades formativas.

No ano de 2015, com a Resolução do CNE/CP n° 2/15 que trata da formação de professores, é aprovada o que denominamos de terceiro modelo de formação de professor e professora do Brasil, o modelo de resistência, pois trata de definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Através dessa resolução se materializou a compreensão de que a formação inicial não é o bastante, mas deve haver uma articulação entre a formação inicial e a continuada.

No Art. 3° da resolução CNE/CP n° 2/15, diz que a formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas - educação infantil, ensino fundamental, ensino médio - e modalidades - educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância, a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional

E no parágrafo do artigo sustenta que;

§ 3° A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade

social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas (Brasil, 2015, p. 9).

A compreensão na pós-modernidade quanto a formação de professores, aponta o professor como um mediador e facilitador no processo da construção do conhecimento. Este paradigma percebe o professor como construtor de seus conhecimentos, ao passo que estabelece interação com a realidade que vai construindo e reconstruindo, por suas representações e pelas quais estabelece sentido para suas experiências. Assim sendo, o professor tem na centralidade de sua ação facilitar o processo ensino-aprendizagem e orientar seus alunos. A avaliação é voltada para a busca de metas pessoais e na autoavaliação

No paradigma emergente, o processo de formação baseia-se na instalação e desenvolvimento de uma atitude investigativa que [conduz] à investigação numa perspectiva contínua. O objetivo desse paradigma de formação é a de levar o profissional a questionar o conhecimento e a buscar sua constante atualização.

Imbernón (2011, p.52), esclarece que “a formação do profissional da educação está diretamente relacionada ao enfoque ou à perspectiva que se tem sobre suas funções”. De certa forma podemos dizer que o professor é o produto de uma ideologia e que vai mudando com o passar do tempo e com os avanços da sociedade, das tecnologias e da formatação global, basta olhar no passado.

O tipo de formação inicial que o professor terá, poderá gerar grande contribuição no tipo de profissional que o educador será. Assim, Gimeno (1982) estabeleceu 12 elementos que no seu ponto de vista, deveriam estar presentes na construção de um bom currículo para os cursos de formação. São eles: Nível de conhecimentos suficientes; Sensibilização para a psicologia da criança; Capacitação nas diversas metodologias; Compreensão e gestão das relações interpessoais na aula e no centro escolar; Programação a curto, médio e longo prazo da tarefa docente; Conexão dos conteúdos com a psicologia do aluno e as peculiaridades do meio; Seleção, capacidade de utilização e realização de meios técnicos apropriados para o ensino; Capacidade de diagnóstico e avaliação do aluno, da sua aprendizagem e das variáveis que condicionam essa aprendizagem; Capacidade para integrar a escola no meio extraescolar; Organização da

aula e do centro nas áreas de sua competência; Desenvolvimento no âmbito das tarefas administrativas; Atenção especial às aprendizagens instrumentais e seus problemas.

Tais elementos, ressaltam a importância de desenvolver no educando a capacidade de resolver situações complexas e tomar decisões baseado no modo racional que ocorre na rotina do trabalho docente, dentro das áreas concretas da formação: conhecimentos, competências e atitudes, pois Imbernón (2011), argumenta que os modelos com os quais o futuro professor ou professora aprende refletirá no exercício de sua profissão docente já que esses modelos se convertem, até de maneira involuntária, em pauta de sua atuação.

Garcia (1999) citando Barnes (1991) sobre os conhecimentos que os professores em formação devem adquirir devem basear-se na análise de experiências das classes, dos trabalhos dos estudantes, de observações de professores especialistas, de reflexões sobre a prática e de diálogos com bons professores, pois de acordo com pesquisas já realizadas os cursos de formação de professores, no que se refere ao conhecimento profissional, alteram pouco a forma de atuação do professor, pois segundo investigações realizadas, apontam que os estudantes ao iniciarem o curso de formação, já possuem concepções, crenças e conhecimentos enraizados e interiorizados em relação ao que se espera de um bom professor.

Na fase inicial da profissionalização do professor é que o futuro docente irá desenvolver sua compreensão aprofundada sobre a docência e os conhecimentos necessários para favorecer o processo de ensino e aprendizagem. Nessa fase terão a base de conhecimentos da docência e o Conhecimento Profissional dos Professores. Shulman (2005, p.5), compreende que o conhecimento sobre a docência, são os saberes relacionados ao: saber, fazer, compreender, para que o ensino seja visto como uma profissão prestigiada; já para García (1992, p.1), é o conjunto de conhecimentos, destrezas, atitudes, disposições que deverá possuir um professor do ensino.

Pimenta (1998), considera três os saberes necessários ao exercício da docência: Saberes da experiência, que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida; Saberes da área do conhecimento, conhecimentos específicos, conhecimentos científicos, pois ninguém ensina o que não sabe e; Saberes pedagógicos, que diz respeito a relação professor-aluno, a importância da motivação e do interesse dos alunos no processo de aprendizagem, as técnicas ativas de ensinar etc.

Os conhecimentos profissionais da carreira de professor que devem orientar a prática pedagógica e a atuação do docente na escola, e que não podem faltar nos cursos de formação, segundo Garcia (1999), são quatro essencialmente, o conhecimento psicopedagógico, o conhecimento do conteúdo, o conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento do contexto.

O conhecimento psicopedagógico é aquele relacionado com o ensino e a aprendizagem, com os alunos, avaliação, técnicas didáticas etc, ou seja, é o estudo que se faz de tudo que está envolvido com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

O conhecimento do conteúdo diz respeito ao domínio da matéria que se ensina e saber o que ensinar. Sobre o conhecimento didático do conteúdo. São conhecimentos necessários para a prática docente e estão relacionados diretamente à ação de ensinar. Como exemplo, podem ser citadas as temáticas sobre planejamento, metodologias, relação entre os sujeitos, currículo e avaliação escolar.

Quanto o conhecimento do contexto, está relacionado as realidades locais de ensino, dos alunos, de adaptar seu ensino às condições particulares que ocorram.

Tardif e Raymond (2000) apresenta cinco saberes essências que devem compor a docência : Os saberes pessoais dos professores, adquiridos na família, no ambiente de vida, pela educação no sentido lato e integrado no trabalho docente pela história de vida e pela socialização primária; Os Saberes provenientes da formação escolar anterior, adquiridos na escola primária e secundária e nos estudos pós-secundários não especializados, e integrados pela formação e pela socialização pré-profissional; Saberes provenientes da formação profissional para o magistério, adquiridos nos estabelecimentos de formação de professores, nos estágios, nos cursos de reciclagem e integrados pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores; Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho, adquiridos na utilização das ferramentas dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercício, fichas, e integrados pela utilização de ferramentas de trabalho e sua adaptação às tarefas e Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, adquiridos na prática do ofício na escola e na sala de aula e integrados pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Cunha (2004), defende uma articulação entre os saberes relacionados com o contexto da prática pedagógica, que definem o espaço em que os processos de ensinar e

aprender acontecem e como se dá a inter-relação entre elas; os saberes relacionados com a ambiência de aprendizagem; os relacionados com o contexto sócio-histórico dos alunos, os relacionados com o planejamento das atividades de ensino; os relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades, associados ao saber dar aula e os saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem.

Pensar sobre os saberes necessários à profissão docente é obrigação dos institutos de formação de professor. É consenso dos pesquisadores sobre o desenho dos cursos de formação inicial de professores que estes sejam mais eficientes na preparação e no desenvolvimento das atitudes e competências dos alunos, a fim de que saiam melhores preparados, com competência didática, competência social e conhecimento de sua disciplina para assim ter condições de atuação exitosa e de excelência nas escolas.

Imbernón (2011) escreve de forma bem direta e esclarecedora sobre a preparação do docente. Ele diz que;

...Formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidade reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento do contexto. (Imbernón ,2011, p.15)

Se faz necessário incorporar nos programas de formação de professores “conhecimentos, competências e atitudes que permitam aos professores em formação compreender as complexas situações de ensino” (Garcia,1999,p.91) É preciso compreender a importância e a diferença entre educar e transmitir conteúdos, entre dar aula e planejar aula.

Quanto a isso, Imbernón (2011) defende que as atitudes são tão importantes quanto o conhecimento, por isso ele escreve que “Em suma é necessário destacar a conveniência de desenvolver uma formação em que trabalhar as atitudes seja tão importante quanto o restante dos conteúdos” (Imbernón ,2011, p.16)

Um outro fator importante no processo formativo dos professores está relacionado ao currículo oculto, pois esses ensinamentos influenciam diretamente na formação da identidade dos alunos e dos professores. Os estudos de Ginsburg e Clift ,

realizados em 1990 e citados por Garcia (1999) revelam que a formação inicial apresenta de modo geral, aos estudantes, “concepções pouco problemáticas de escola, de alunos e de ensino, destacando –se que as instituições e as relações sociais são naturais, neutras, legítimas, ou simplesmente já existentes” (Garcia, 1999, p.95)

Brzezinski e Garrido (2002), ao se referirem sobre os cursos de Formação de Professores e se estes estariam respondendo às necessidades propostas pela sociedade, no que se refere ao desenvolvimento das competências desenvolvidas e necessárias para que o professor se torne um verdadeiro profissional, advertem que:

É necessário pôr em questão a formação pedagógica do licenciado, que, segundo algumas pesquisas já não responde às exigências do preparo para a docência, assim como é indispensável identificar as razões das constantes resistências de estagiários e professores para modificarem suas práticas pedagógicas (Brzezinski e Garrido;2002, p. 322).

Podemos analisar essa afirmação considerando alguns aspectos que podem afetar influenciar na formação e na carreira docente. Por exemplo, as condições internas e externas que afetam as escolhas pela carreira. Souza (2014), por exemplo, diz que a condição discente do futuro professor influência na sua profissionalização, como sua escolarização ou motivação. “Não é a mesma coisa a situação de um bem-nascido em que as motivações internas e os estímulos externos não encontram barreiras materiais e socioculturais e os daqueles que antes de se ocuparem do cultivo do espírito precisam batalhar pela sobrevivência” (Souza,2014, p.44)

Outros pontos importantes que Souza (2014) destaca que traz implicações para a formação do professor são:

1.Enorme Distância entre o ideal e o real: Refere-se a distância que ainda existe entre o ideal de que a educação é fator de reconstrução social e a realidade da desigualdade social que continua produzindo distinção na oferta educacional muito distante da educação ofertada aos ricos seja na rede pública ou privada.

2. Baixo Valor no Diploma de professor, o baixo valor do salário do professor e do prestígio social vem afastando a procura pela profissão de bons profissionais bem como era falta de motivação.

3. Ausência de um ethos universal de valorização da educação e da escola: A proposta de universalizar a educação trouxe novos desafios aos professores, escolarizar os que não querem ser escolarizados, atender aqueles que vão a escola para cumprir uma obrigação social. Uma marca forte educacional não foi construída ao passo que o acesso foi ampliado.

4. Sistemas de ensino e reprodução sociocultural: Diz respeito as ofertas de escolas e tipos de ensino nas periferias, nas regiões rurais. A regra é que os meios populares são atendidos por escolas que combinam precárias condições de oferta educacional.

A esses fatores externos que implicam no bom desempenho profissional existem os fatores internos que Souza (2014) também nos apresenta, inclusive às escolas de formação para professores.

1. Combinação de precariedade da formação básica com precariedade do percurso escolar: A democratização ao ensino superior, de certa forma imposta pelas metas educacionais de países com taxas de escolarização nesse nível, trouxe algumas implicações relacionadas a qualidade da formação ofertada e a forma de ingresso desse estudante. A baixa atratividade da carreira docente, pode por exemplo, ter diminuído o critério de seleção nos cursos de licenciatura. Os estudantes, sobretudo aqueles que tiveram uma escolarização básica mais precária pode ter um percurso formativo que criará condições de sanar a baixa qualidade de ensino que teve na sua educação básica.

2. Elevado índice de desistência e abandono da profissão: Com o baixo valor do diploma e o pouco reconhecimento da profissão, bem como a violência física, mental e simbólica tem, cada vez mais, levado os professores a desistirem, abandonarem ou de afastarem por situações emocionais.

3. Aumento da carga horária mínima de prática e estágio não se traduz em melhoria da qualidade da oferta de curso: O aumento para 800 horas, sendo 400 horas para prática como componente curricular e 400 horas para estágio curricular obrigatório.

4. Arranjos precários para incorporar o aumento da carga horária sem inflacionar os encargos docentes. Para atender a resolução nº 2/2002 que estabelecia 2800 horas como carga horária mínima nos cursos de licenciatura plena para superar as licenciaturas curtas

predominantes até os anos 80 alguns arranjos foram realizados para computar esse aumento de carga horária como tempo efetivo ao aluno, mas não tempo de trabalho ao professor, ou seja, se mudou na lei, mas na prática não gerou anos acadêmicos.

5. Oferta do curso no turno noturno. A ampliação das vagas para o curso superior se deu basicamente no turno noturno e isso traz várias implicações na qualidade dessa oferta, até porque historicamente a ensino noturno no Brasil é um desafio. O tempo que o discente do turno noturno tem para investir na sua formação é praticamente zero, já que o mesmo precisa trabalhar geralmente.

Nóvoa (2022, p.97) de forma bem escreve que “na verdade é fácil alinhar uma lista de livros, teorias e conceitos que os professores devem conhecer. Difícil, e ensiná-los de maneira problematizadora, emancipadora, a partir de reflexão centradas na vida, na cultura e no exercício da profissão.”

Um outro componente importante da formação inicial do professor diz respeito as práticas de ensino. Comumente, pesquisas vêm ressaltando a importância de se aprofundar estudos sobre a prática do professor, visto que em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, da reflexão de suas experiências, seus percursos formativos e profissionais (Nunes,2001, p.21).

Estudos realizados sobre aprender a ensinar, mostrou que professores em formação já trazem um conhecimento inicial sobre o ensino, baseados na experiência que tiveram quando crianças na época que eram estudantes e que este conhecimento adquirido da experiência pode influenciar nas escolhas de suas práticas, que pode não ser mais o adequado.

Zeichner citando (1993) Feiman e Buchmann (1988) fala da limitação que as práticas de ensino têm durante a formação e cita às lacunas de familiaridade, que são os conhecimentos do ensino antes de iniciar seu processo de formação e ainda, cita a lacuna dos dois mundos, que é distância entre o discurso da academia e a realidade da escola.

Estudos de Zeichner (1993), apresentou outras debilidades sobre as práticas de ensino e que prejudicam o seu desenvolvimento, e que ainda são comuns na atualidade primeiro, a concepção das práticas como uma aprendizagem não estruturada nem organizada, segundo, a ausência geral de um currículo explícito para as práticas e a frequente falta de ligação entre o que se estuda na escola do magistério e aquilo com que

os alunos se deparam nas práticas, terceiro, a falta de preparação da supervisão dos professores supervisores de tutores, quarto o baixo estatuto das práticas nas instituições superiores, quinto, a pouca prioridade dada às práticas nas escolas primárias e secundárias e a sexta , a discrepância entre o papel do professor como prático reflexivo e como técnico.

Nessa perspectiva, a análise de necessidades formativas tem surgido como um aliado no processo de formação de professores, onde exercem papel valoroso no processo de planificação das ações voltadas para formação continuada de professores, bem como para tomada de decisões, até mesmo porque as mudanças ocorridas no seio da sociedade ocorrem de maneira acelerada, dificultando o acompanhamento de tal processo.

Para Patrícia Albieri, pesquisadora da Fundação Carlos Chagas (FCC) e participante de um grupo de pesquisa sobre início da carreira docente, as adversidades de ser professor nos dias de hoje são muitas e complexas, tendo em vista as transformações socioculturais e econômicas da sociedade pós-moderna. “Foram notáveis as modificações no campo da Educação, no próprio significado do conhecimento e, conseqüentemente, na sua forma de produção, distribuição, assimilação e utilização. ”

Essa superação não se limita a apenas modificar a organização curricular dos cursos de graduação, mas deve alcançar projetos que interfiram diretamente em práticas efetivas pelos diferentes professores formadores, de diferentes componentes curriculares. Para Lüdke (1994, p. 6), isso poderia estar relacionado ao fato de que, historicamente, “dentro do modelo que inspira a universidade brasileira, a formação de professores ocupa um lugar bastante secundário.

Em outras palavras Souza (2014), revela que há muito tempo as universidades vêm sendo criticadas na atuação de formação dos profissionais para as escolas básicas do Brasil, mas precisamente critica-se a atenção dada pelas universidades a pós-graduação.

Na definição constitucional, nas universidades dever se realizar o ensino, a pesquisa e a extensão. No entanto, estruturalmente, as universidades brasileiras estão organizadas para a realização de pesquisas e para a produção de conhecimentos novos, na pós-graduação, enquanto a formação profissional se dá sobretudo no âmbito da graduação. Isso não quer dizer que cada uma delas, graduação e pós-graduação, não realizem as outras dimensões, mas que tais

dimensões não disputam em pé de igualdade o tempo, a sensibilidade e, mesmo, a competência dos professores/pesquisadores que atuam nessas instituições. (Souza,2014; p.91)

De fato, ocorre maior atenção à pós-graduação do que a graduação por parte dos professores já que é uma cultura o reconhecimento de quem produz mais pesquisas e novos conhecimentos na academia, no entanto, a formação de professores “requer, muitas vezes, profissionais de competências e sensibilidades muito distintas daqueles dos pesquisadores” (Souza,2014; p.92)

Vários são os fatores que interferem no processo da formação inicial do professor, mas é fundamental que as instituições formadoras busquem, de forma mais efetiva, superar alguns dos desafios e demandas que são históricas e recorrentes, visto que;

O tipo de formação inicial que os professores costumam receber não oferece preparo suficiente para aplicar uma nova metodologia, nem para aplicar métodos desenvolvidos em sala de aula. Além disso, não se tem a menor informação sobre como desenvolver, implantar e avaliar os processos de mudança. E essa formação inicial é muito importante já que é o início da profissionalização, um período em que as virtudes, os vícios, as rotinas etc. são assumidos como processo usuais da profissão. (Imbérnon,2011, p.43)

Ou seja, é necessário desenvolver novas práticas, novos currículos e um novo olhar sobre a profissão docente e as práticas pedagógicas que são desenvolvidas nas escolas, especialmente as de educação básica pública, quanto a formação do pensamento, afim de que desperte e construa um pensamento reflexivo.

Um outro ponto de vista sobre a formação do professor é apresentado por Nóvoa (2022) de que esta deve ser concebida ao longo de toda a sua vida profissional. Para ele, três grandes momentos constroem a profissão docente, sendo estas, a licenciatura numa universidade, ou seja, inicialmente estudantes numa universidade que estão a formar-se, segundo, Indução profissional, é a fase que já são profissionais, mas ainda estão em

período experimental ou probatório e terceiro o exercício docente numa escola, quando o professor já está em pleno exercício de sua profissão e que devem manter uma dinâmica de formação continuada.

Essa proposta de formação ao longo da vida profissional que entende a permanência formativa como elemento de atualização e qualificação, compreende a necessidade de “formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada” (Imbernón,2011. p.15)

Diante desse entendimento se faz necessário compreender a formação além de atualização curricular ou acadêmica;

A formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica, e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que os professores aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. (Imbernón,2011; p.15)

O professor que faz uma boa formação que consegue abstrair dos estudos teóricos, das discussões e observações da prática bem como dos estágios, base profissional, certamente terão melhores condições de atuações e de posicionamento confiante durante o exercício de sua profissão, isso porque, segundo Perrenoud (et al 2007,p.17) “ a formação dos professores é , sem dúvida, uma das que menos levam em conta as observações empíricas metódicas sobre as práticas, sobre o trabalho real dos professores no dia-a-dia, em sua diversidade em ambientes atuais”.

Essa constatação feita por Perrenoud, revela uma forte inclinação para compreender ou pensar nesse acontecimento como uma das causas da má preparação em muitos cursos de formação docente, e o que mostram os estudos sobre o papel de professores, Almeida, Tartuce ,Gatti e Souza (2021) é que estes tenham domínio de uma compreensão integrada, tanto quanto aos conhecimentos acumulados e considerados socialmente relevantes, quanto aos conhecimentos das áreas disciplinares a serem trabalhados na escola. Ter também conhecimentos sobre o contexto sociocultural do contexto escolar; saber sobre as crianças e adolescentes; e meios para levar esse

conhecimento às novas gerações, considerando a formação da cidadania, com valores e princípios éticos.

As formações iniciais do professor apresentam vários desafios no campo de formação porque se tem uma crescente difusão da ideia da educação como mercadoria, pois na lógica dos financistas educacionais, os professores são os culpados pelos índices educacionais transformando professores em empregados que se sobrecarregam com cara horárias. Em relação as licenciaturas, as Universidades precisam se livrar dos modelos que seguem a décadas, a separação dos saberes, das disciplinas fragmentadas, pois o professor independente da licenciatura deve aprender ensinar e aprender sobre sua disciplina. A separação em blocos também pode ser considerada um modelo ultrapassado.

Perrenoud, fala do ideal de um plano de formação inicial.

Idealmente, quando se elabora um plano de formação inicial, é preciso ter tempo para realizar uma verdadeira pesquisa sobre as práticas. A experiência mostra que o calendário político das reformas obriga a deixar de lado essa etapa. Parece indispensável criar em cada sistema educacional um observatório das práticas e das profissões do ensino, cuja missão não seria pensar a formação dos professores, e sim oferecer uma imagem realista dos problemas que eles precisam resolver todos os dias, dos dilemas que enfrentam, das decisões que tomam, dos gestos profissionais. (Perrenoud et al 2007, p.17)

Essa proposta apresenta-se muito interessante e necessária de execução pelas Universidades, para que estas possam ir além do ensino dos princípios pedagógicos e didáticos gerais e possam preparar realmente o professor para as situações reais que todo professor enfrenta no cotidiano, as diferenças sociais e de família, a heterogeneidade, as questões emocionais e afetivas.

Almeida, Tartuce, Gatti e Souza (2021) enfatizam a importância da formação inicial, pois é nessa fase da formação que o futuro professor se forma e vai construindo modos de atuar para propiciar a aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens, o que pressupõe lidar com os conceitos preexistentes relativos às práticas docentes.

A formação inicial nas graduações tem, assim, um peso considerável na construção da profissionalidade e da profissionalização docente, ou seja, na reconversão de saberes do senso comum em conhecimentos fundamentados, na criação de possibilidades de desenvolvimento de saberes, habilidades, atitudes e valores que constituem a especificidade do ser professor. (Almeida, Tartuce, Gatti e Souza, 2021; p.19)

Esse percurso inicial faz a diferença na concepção da profissão e nas escolas das práticas profissionais, nela o professor irá iniciar o conhecimento das teorias, pesquisas e proposições sobre a prática de ensinar.

Já a formação continuada ajuda o docente a avançar nesses aspectos e contribuir com aprofundamentos, reavaliações de práticas e perspectivas, reconfiguração de representações e ideias que vão se configurando no tempo por meio da atualização constante de conhecimentos, da reflexão individual e coletiva sobre a própria prática e sobre sua cultura, suas experiências pessoais e profissionais. (Almeida, Tartuce, Gatti e Souza, 2021; p.19)

Assim se constrói o percurso formativo do professor, primeiramente a formação inicial com as graduações, licenciaturas, apresentando toda uma estrutura acadêmica que desperta para a profissão e a formação continuada, através das pós-graduações, cursos e etc.

Em ambos os períodos desse percurso “a formação de docentes integrando teorias e práticas se mostra como caminho incontornável, e, neste diapasão, entra em foco outro aspecto: o profissionalismo docente que envolve valores e compromissos que se conjugam às formas de ação nas escolas e salas de aula” (Almeida, Tartuce, Gatti e Souza, 2021; p.19)

1.1.2 Formação Continuada

A formação continuada de professores tem sido entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional. Trataremos de formação continuada, como uma ação formativa posterior à uma formação primária chamada de inicial (em nível superior em curso de graduação em licenciatura na maioria dos países do mundo e também no Brasil – exigência legal), portanto uma ação que se presta a dar continuidade a algo que se teve início, ao menos ao nível dos fundamentos e das bases teóricas e metodológicas gerais para a área ou nível de ensino que se pretende atuar/formar.

A formação continuada deve ser compreendida como processo, que busca possibilitar a construção de novos conhecimentos, e, principalmente, ser compreendida como exercício reflexivo do saber e fazer pedagógico na escola e demais espaços educativos. (Lima e Moura,2018.p 243)

Galindo e Inforsato (2016), citam que formação continuada no Brasil é mais jovem em termos de existência legal em relação aos outros países, porém iniciada a partir dos anos 70 com iniciativas pessoais de aperfeiçoamento profissional, ela aponta uma história de práticas centradas em ações pontuais, arroladas por meio de programas organizados sob a lógica tecnicista do ‘treinamento’ e da ‘capacitação’(por representação) de docentes atreladas à reforma do ensino de 1º e 2º graus em 1976 e de forma mais centralizada no estado de São Paulo.

Os cursos de formação inicial nem sempre são suficientes para lidar com as várias situações que ocorrem na sala de aula, como por exemplo, personalidades e dificuldades de aprendizagem diferentes umas das outras, novas disciplinas ou o surgimento de novas metodologias de ensino, o que exige um contínuo estudo no ciclo profissional do professor.

Existe uma discussão acerca do que é e de como deve acontecer a formação continuada e de acordo com Castro e Amorim (2015);

O uso indistinto de termos como educação, formação, capacitação, portanto, tem relação direta com uma disputa de concepção acerca não só do preparo dos

cidadãos para o exercício das profissões, como também do próprio exercício profissional de cada atividade. (Castro e Amorim,2015; p.40)

Principalmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que orienta a uma política para o magistério, busca a valorização do profissional da educação escolar, surgem maiores preocupações com essa modalidade formativa.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/1996 que trata dos profissionais da educação, no parágrafo único do artigo 61, tratando sobre a formação de professores, destaca “[...] a presença de uma sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho [...]” (Inciso I) “[...] associação entre teoria e prática mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço [...]” (Inciso II) e “[...] o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades[...]”(Inciso III).

No artigo 62, nos parágrafos 2º e 3º dispõe que “a formação continuada e a capacitação dos profissionais do magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação á distancia, modalidade essa que tem crescido massivamente no contexto educacional brasileiro atual.

No parágrafo único do artigo 62, o texto tratando da educação continuada dispõe em garantir a formação continuada para os profissionais, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.

No inciso II do artigo, o caput dispõe sobre a responsabilidade dos sistemas de ensino com a valorização do professor, estabelecendo critérios a serem seguidos, na seguinte ordem: Ingresso por concurso, “aperfeiçoamento profissional continuado”, piso salarial, progressão baseada em titulação e avaliação de desempenho, [...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho[...] e condições adequadas de trabalho.

Observa -se nas disposições da lei, sobre os profissionais da educação, incluindo a orientação no que se refere a três campos específicos de formação: a inicial, a pedagógica e a continuada. Seguindo a compreensão de que a formação inicial deveria contemplar o atendimento à formação de professores para as séries terminais do ensino fundamental e para o ensino médio; a formação pedagógica deveria atender os

“portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica”; e a formação continuada deveria atender aos profissionais de educação dos diversos níveis, aí incluindo também os de nível superior.

Segundo Gatti (2008), não existe clareza sobre o que é considerado como formação continuada. Podendo ser entendido desde cursos realizados após a graduação, atividades que possibilitem contribuir para o desenvolvimento profissional, como reuniões pedagógicas, participação na gestão escolar, horas de trabalho coletivo na escola, congressos, seminários e cursos de diferentes formatos oferecidos pelas secretarias da educação ou outras instituições presenciais ou à distância.

O sentido de formação profissional iniciante que a formação continuada tem assumido no Brasil, recai sobre a necessidade que os sistemas educacionais oficiais possuem de responder aos padrões de qualidade pré-estabelecidos pelos órgãos superiores do governo (Ministério da Educação, Secretarias e Departamentos) ou por outras instâncias e organismos de atuação ou incursão na Educação (Galindo e Inforsato, 2016, p.464)

Ultimamente, no Brasil, a formação continuada praticamente efetivou-se, nos âmbitos das iniciativas federais, estaduais e também municipais – motivadas pela política de municipalização e pela exigência legal do nível superior para os professores atuarem – conforme o Art. 6, que estabelece que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. Surgindo diversas ações formativas de base para os professores: modalidade de cursos de formação em serviço com funções de iniciar e aprofundar fundamentos da educação, oferecer estratégias metodológicas diversas, conhecer orientações e diretrizes da política educacional, aprofundar conteúdos curriculares a serem ensinados no âmbito da prática profissional como professor.

A formação contínua deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. O diálogo entre o

professor é fundamental para consolidar os saberes emergentes da prática profissional (Nóvoa, 2002, p.63).

Em outras palavras, conforme é de conhecimento de muitos, existem propostas, programas e intenções por parte de universidades, sistemas de ensino, governos, iniciativas privadas e organizações não governamentais, porém a concretização dos objetivos são passageiros ou específicas, restritas quando muito ao contexto da realização das práticas de formação, mas não se voltam às necessidades dos professores, escolas e alunos.

O artigo 17 da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 que define Diretrizes Curriculares Nacionais, define que para a formação continuada, que deve se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articuladas às políticas e gestão de educação.

§Em consonância com a legislação a formação continuada envolve:

- Atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros;

II - Atividades ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas máxima de 80 (oitenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente;

II - Atividades ou cursos de extensão, oferecida por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora;

IV - Cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior;

V - Cursos de especialização lato sensu por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior e de acordo com as normas e resoluções do CNE;

VI - Cursos de mestrado acadêmico ou profissional, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes;

VII - curso de doutorado, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Capes.

De acordo com a plataforma Mapeamento de Formação do Professor (MAPFOR) o número de docentes de acordo com o nível de formação em 2020 apresentava 0,8 % de professores da educação básica com doutorado, 3,1% com mestrado, 39% com especialização e 57% sem pós-graduação qualquer. Os dados revelam que a formação continuada ainda não chegou a todos os professores e distante de atingir a meta de número 16 do PNE de formar 50% dos professores em nível de pós-graduação.

A formação continuada em nível de pós-graduação é importante e está nas metas para melhorar a educação porque pode contribuir com a diminuição das lacunas da formação inicial de nossos docentes, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação. Portanto, um dos desafios para a concretização desta meta está disposto na estratégia 16.1 que remete novamente ao regime de colaboração, no sentido do planejamento estratégico para dimensionamento por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Brasil, 2014).

O processo de formação continuada é algo que ocorre durante todo o percurso profissional na vida do docente. Como já diz o próprio nome “formação continuada”, é um processo contínuo de aprendizagem, aprimoramento e desenvolvimento intelectual e acadêmico, para que dessa forma possa obter um bom desempenho profissional. Nóvoa (2022), defende que a indução profissional aconteça depois da formação inicial e deve ser concebida como um primeiro momento da formação continuada.

Não se nega a importância do papel dos professores universitários que têm contribuído importante a dar às residências. Não se nega também, o papel das secretarias de educação enquanto entidades públicas responsáveis pelas escolas e

pelos professores. Mas o papel central deve ser dos próprios profissionais, dos professores mais experientes. (Nóvoa,2022; p.102)

Nos ideais Freireanos enquanto o professor ensina ele deve continuar buscando, se encontrando, indagando e se indagando para conseguir se achar no contexto de ensino, consiga entender-se e entender seu alunado. “Pesquise para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo” (Freire, 1996, p.160) Porque para Freire o bom professor é persistente, é amoroso, não se acomoda diante dos desafios e problemas e tem vontade de mudar as realidades que a falta de educação causa na vida das pessoas.

O professor sabe que realizando esse processo de indagação do seu fazer pedagógico vai conseguir superar o processo do senso comum e romper com “achismo” de sua prática pedagógica, pois não há prática pedagógica sem teoria, tão pouco, teoria sem prática, pois para se conhecer algo, é necessário ter havido a prática de uma experiência anterior.

O trabalho do professor é mediado o tempo todo por sua prática.

A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica, a quem comunica, a produzir sua legibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico (Freire,1996, p.20 -21)

Paulo Freire também fez crítica a formação de professores que valoriza mais a compra de pacotes com muitos conteúdos como mecanismo de atuar na qualidade de ensino e que pouco propicia avanço no pensamento e na construção do professor reflexivo.

Nessa perspectiva a formação continuada vai se moldando aos aspectos reflexivos e críticos sobre a prática trazendo um ponto interessante sobre a relação do professor aluno que ultrapassa apenas a questão conteudista e centra-se nos estímulos ao desenvolvimento das potencialidades dos alunos no campo educacional e social também. Os saberes que os professores vão aprendendo com a própria experiência na sua rotina

escolar muitas vezes isolada e individualizada deve ser aprofundada através das reflexões e do voltar-se ao seu fazer para alcançar uma rigorosidade metódica com o exercício da autocrítica.

Sobre os saberes oriundos da experiência dos professores tão importantes no processo e ação formativa continuada, Tardif (2012) diz que os “próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados” (Tardiff, 2012; p.38-39).

Diante o exposto, sobressalta-se a concepção de que uma formação continuada bem desenvolvida deve levar em consideração em programa, a valorização da experiência docente, a realidade do chão da escola, as preocupações dos professores com os processos educacionais do ambiente educativo. Assim, alguns desafios se colocam no âmbito das opções metodológicas, as quais salientam como sendo favoráveis as estratégias locais que privilegiam a voz dos professores e a sua participação ativa, acompanhada e reflexiva sobre a prática e os problemas que encontram e vivenciam na escola. (Galindo e Inforsato,2016)

A experiência do professor nesse contexto formativo pode ser entendida de duas maneiras como pontua Tardif (2014) primeiro como um processo de aprendizagem espontânea, que permite ao docente adquirir certezas em lidar com situações que se repetem e pode ser compreendida, não como um processo fundamentado na repetição, mas sobre a intensidade e a significação de uma situação vivida por um indivíduo. Essas experiências de vivência de diversas situações de salas de aulas e que vão ajudando o trabalhador a ir constituindo um saber fazer.

A experiência adquirida e compartilhada entre os professores torna-se elementos de reflexão e aprendizagens, dessa forma, o professor irá constituindo sua identidade e se constituindo como profissional da, na, para e pela docência, por meio de sua práxis. Com esta dinâmica, a formação continuada de professores pode ser compreendida como um processo permanente, constituído por uma gama de experimentos e vivências, conhecimentos e valores, que se desenvolve ao longo do seu caminho profissional, individual e coletivo, dentro e fora da sala de aula, construindo sua trajetória profissional. Por isso alguns autores como Domingues (2014), Candau (2007), Noronha (2012) entre outros, defendem que a formação continuada pode ocorrer no espaço escolar.

Candau (2007) defende que a escola como um lócus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação e construir uma nova perspectiva nessa área e que este objetivo não se alcança de uma maneira espontânea, não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Esta concepção de formação defende a participação e colaboração de professores, gestores administrativos e pedagógicos para a efetiva criação de uma educação igualitária e eficiente, partindo do pressuposto que a escola é um espaço de mediação de saberes e, portanto, um local de emancipação humana e transformação social.

Sobre o desafio da formação continuada no cotidiano escolar;

A formação continuada do docente na escola, longe de ser apenas um deslocamento do espaço formativo, é, antes de tudo, uma possibilidade de ação com vistas a uma nova concepção de formação contínua do docente, produto de uma construção histórica, da complexa dinâmica da escola, objetivada, das relações estabelecidas pelos sujeitos nesse processo e das condições oferecidas (Domingues (2014, p.71).

A ideia da formação centrada na escola surgiu na década de 70 no Reino Unido num contexto de escassos recursos educativos para a formação permanente dos professores. Foi resultado do movimento Desenvolvimento Curricular baseado na escola. O paradigma desse modelo tem base em alguns pressupostos, conforme Imbernón (2011) enumera:

1. A escola como foco do processo de ação-reflexão-ação
2. Reconstrução da cultura escolar com objetivo no processo e não apenas no final;
3. Aposta em novos valores. Propor interdependência, a abertura profissional, a comunicação, a colaboração, a autonomia, crítica colaborativa;
4. Colaboração como filosofia de trabalho,
5. Despertar a participação, envolvimento e pertença;
6. Respeito e reconhecimento do poder e capacidade do professor;
7. Redefinição e ampliação da gestão escolar.

Nessa proposta o professor é compreendido como sujeito e não objeto de formação, por isso as características desse paradigma baseia-se em criação de atitudes de valorização e respeito; presença de um currículo de formação articulado em torno das necessidades e aspirações dos participantes, estabelecimento de relações de estímulo e questionamento mútuo.

O momento da formação continuada do professor deve ser visto como o momento ou a condição do próprio sujeito da formação, o professor, de se apropriar ou discutir os saberes e as práticas numa atitude reflexiva que levam a autonomia do mesmo mediado pela reflexão da ação, sobre a ação e para ação da realidade. A formação do docente não se esgota, ou seja, não acaba, pois é esse tipo de formação que atualiza o professor diante dos avanços e mudanças, pois traz novos elementos ao seu processo de ensino. Por isso é conhecida também como formação permanente, visto que nunca paramos de aprender, de melhorar e de aprofundar nossos conhecimentos e experiências.

Galindo e Inforsato (2016) apresenta um panorama interessante da formação continuada no contexto internacional que se faz importante destacar que no contexto europeu a formação continuada se efetivou de forma voluntária na Áustria, não coordenada na Bélgica, França e Holanda, na forma de cursos de curta duração em Portugal e no Reino Unido, já nos Estados Unidos desenvolveu-se a partir da motivação pessoal e no empenho de cada um em termos de progressão na carreira.

Esse estudo mostrou ainda que no Japão a formação prioriza o desenvolvimento coletivo e colaborativo entre pares sob a lógica de redes de trabalho. Na Inglaterra, a formação está sob a responsabilidade da Agência Nacional de Formação (Teacher Training Agency), que oferta os cursos acreditados em nível nacional, os quais ocorrem em “etapas-chave” do desenvolvimento da carreira. Na Alemanha a legalidade e regulamentação ocorre sob duas formas (inclusive utilizando termos distintos): *lehrerfortbildung* (aperfeiçoamento e atualização do professor na sua área de especialidade), ofertada pelo Estado permanentemente, *elehrerweiterbildung* (aquisição de novas qualificações para uma nova habilitação ou especialidade). Em Portugal, apenas em 1992 o país passa a ter regime jurídico próprio relativo a essa formação e obteve muitos êxitos depois de sua implantação,

como o acesso de todos os professores, apoio as transformações do sistema, mudanças na relação escola e comunidade, etc.

Leone e Leite (2011) defendem que a formação contínua deve estar intrinsecamente articulada à prática docente, de modo que os conhecimentos e as competências construídos durante a formação inicial possam ser revistos e reconstruídos ao longo da carreira, num processo que promova o desenvolvimento profissional do professor. Emerge, portanto, como possibilidade de dar continuidade ao processo de construção da profissional idade docente, oportunizando ao professor espaços para ampliação de sua consciência sobre as necessidades formativas de seus alunos e as suas próprias necessidades e dificuldades, a fim de que, por meio da reflexão crítica, se construam alternativas para superá-las.

Corroborando com esses ideais Galindo e Inforsato (2016) apud Estrella (2003) materializam que as ações formativas deve considerar a escola como lócus de formação de professor, os processos formativos deve ter como referência central o saber docente, o reconhecimento e sua valorização e as ações de formação devem pautar-se nas etapas de desenvolvimento profissional dos docentes e cita alguns desafios que devem ser superados, especialmente quanto as práticas que valorizam a voz do professor e sua pratica ativa: O comportamento dos professores, que frente às novas formas de trabalho (mudanças que repercutem no fazer docente) reagem com variações entre a expressão de desejo e esforço em participar à negação, bloqueio e desconforto; Demora do processo formativo, com progressos e retrocessos ligados às histórias formativas, demarcadas por processos pouco democráticos os quais contribuem para que os professores exerçam a passividade nas ações de formação, aguardo soluções prontas para aplicar no trabalho individual de sala de aula e Heterogeneidade dos grupos, que implica (des)motivações relacionadas aos tempos de aprendizagem da docência e às suas histórias de vida e profissão

Imbernón (2011), destaca cinco eixos essenciais na formação permanente do professor. O primeiro trata sobre a reflexão prático-teórica em relação a própria prática através da análise, compreensão, interpretação e a intervenção sobre a realidade. A troca de experiências entre os educadores, é mais um dos eixos citados. Com a troca de experiências entre os iguais aumenta-se a comunicação, atualização e intervenção de todos os envolvidos no processo.

Outra linha de formação é a união da formação a um projeto de trabalho, o que possibilita a execução, análise e avaliação em tempo real. O quarto eixo, apresenta a formação como estímulo crítico ante as práticas profissionais como a hierarquia, o sexismo, o individualismo, etc. e por último o desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho visando a melhoria da prática, possibilitando a passagem da experiência de inovação isolada e individual para à inovação institucional.

A formação continuada valoriza as situações reais de trabalho e as transformam em situações problematizadoras dos vários contextos diários que educação apresenta diariamente transformando em novos conhecimentos e novas experiências coletivas. Considerando essas premissas “ a formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc.” (Imbernón,2011, p.51)

A intervenção formativa dentro desta perspectiva exige uma proposta crítica que se fundamenta na análise da prática do “ponto de vista e dos pressupostos ideológicos e comportamentais” (Imbernón,2011, p.51) Os valores, as concepções e comportamentos de cada professor em formação devem ser questionados permanentemente.

Com o enfoque permanente na educação, alguns processos devem ajudar no abandono do individualismo na cultura docente, predisposição a uma revisão crítica da própria prática educativa mediante processos de reflexão e análise crítica; modalidades de formação adequadas ao que professores tem como finalidade formativa; busca do significado das ações educativas, formação no próprio local de trabalho, para que o professor seja um profissional ativo coerente com seu papel transformador da sociedade.

Galindo e Infosato (2016) apud Estrela (2003) acredita que as ações de formação continuada começaram a progredir à medida que as pesquisas educacionais e as metodologias da pesquisa em educação se expandiram para esse tema, focalizando a construção da identidade (pessoal e profissional) na formação; o sujeito como agente de socialização (construtor do conhecimento e da realidade social); as necessidades formativas como motivações (desejos e aspirações) mais do que como lacunas(assumindo projetos de formação ao longo da

vida); a escola como local privilegiado para formação; e a reflexão como metodologia central na formação, baseadas nos problemas escolares e nos registros dos professores (com privilégio dos diários/narrativas).

1.2 Modelos de Formação Continuada

A literatura apresenta três tipos de necessidades que a formação continuada deve atender: são elas as necessidades pessoais, as profissionais e as organizacionais. A primeira trata da necessidade pessoal de desenvolvimento profissional e da aquisição de novos conhecimentos que elevem o grau de competência e de sabedoria. A segunda refere-se as demandas profissionais, individuais ou de grupos, e a terceira, aborda o ambiente organizacional, se orienta para as demandas institucionais e para além do contexto escolar, focando nas demandas da sociedade em geral. (Pacheco; Flores; 1999).

As orientações no Brasil do Ministério da Educação, para a formação de professores, (BRASIL,2006b) sugerem que a formação continuada deve atender tanto às necessidades do sistema de ensino quanto às demandas dos professores em exercício.

Com a criação do Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014) que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira de 2010 a 2024, apresenta na sua décima sexta meta estabelece a garantia da oferta de formação continuada aos professores da educação básica em suas respectivas áreas, de acordo com as necessidades do contexto de ensino e das instituições que o administram. Como estratégias, orienta que a formação continuada seja planejada em regime de colaboração e ofertada por instituições públicas de ensino superior, de forma articulada às políticas de formação dos Estados, Distrito Federal e Municípios. O incentivo presente em leis e projetos corrobora com necessidade de se pensar este tipo de formação como elemento fundamental de suporte ao desenvolvimento profissional dos docentes e de pensar sobre os modelos de formação que existem.

Conforme Bernardo (2014),na atualidade, há duas perspectivas distintas no contexto da formação continuada, a clássica, caracterizada por um ensino diretivo direcionado pela lógica da racionalidade técnica, e, pela transferência de conhecimentos produzidos principalmente nas universidades; a qual muitos valorizam e é por este tipo de formação que o professor consegue progredir na sua valorização profissional , e a

interativo-reflexiva, que como o próprio nome sugere, tem como base o desenvolvimento de uma formação que proporcione ao professor a reflexão constante sobre sua prática, a resolução dos problemas a partir de um processo colaborativo que incida na troca de saberes entre os docentes, e que contribua para a transformação da escola em lugar como locus central de formação continuada.

Souza (2004) escreve que no modelo clássico é caracterizado por vários estudiosos, o professor que já atua profissionalmente com sua formação inicial volta à universidade para renovar seus conhecimentos em programas de atualização, aperfeiçoamento, programas de pós-graduação de *latu sensu* e *strictu sensu*, ou ainda, participando de cursos, simpósios, congressos e encontros voltados para seu desenvolvimento profissional.

A oferta de cursos de especialização através de convênios entre instituições universitárias e secretarias de educação, visando à melhoria da qualidade de ensino tem sido muito praticada. Esses cursos são realizados em regime normal presencial ou na modalidade a distância. Atualmente, no Brasil, existe um grande interesse na realização de cursos à distância através de plataformas como AVAMEC, um espaço online onde a educação e o aprendizado podem ocorrer entre outras.

Uma outra modalidade de formação continuada, no paradigma tradicional, são as ações promovidas por órgãos responsáveis pelas políticas educacionais como, Secretarias de Educação dos estados e municípios e o próprio Ministério de Educação, ofertando cursos de caráter presencial ou a distância.

Predominantemente as formações acontecem através de cursos, palestras, simpósios etc. São ofertados com objetivos de atender a alguma necessidade específica, como por exemplo, um curso sobre avaliação, uma palestra para motivação profissional. Enquanto que os modelos de formação inovadores têm esbarrado em contingências comuns aos sistemas de ensino e às escolas, devido à pouca articulação entre os sistemas de ensino as escolas e os próprios professores.

García (2002), a partir de um modelo caracterizado por Chang e Simpson (1997), descreve quatro modelos de aprendizagem existentes na formação continuada. O primeiro modelo é estruturado por meio de Cursos que compreendem o aprender de outros. Baseia-se na aplicação de conteúdos elaborados por especialistas em algum campo do

conhecimento disciplinar. Os Seminários e grupos, o segundo modelo, induzem ao aprender com os outros, e são processos formativos de aprendizagem grupal, com fins colaborativos. O terceiro modelo tem como característica a autoformação representando o aprender sozinho. Considera que os processos de aprendizagem podem ser administrados por qualquer profissional. A autoformação é aberta, possibilitando ao profissional determinar suas próprias metas de aprendizagem de acordo com sua experiência de vida profissional. Une a experiência vivida e a reflexão constante sobre a prática. É importante, neste tipo de formação, considerar a experiência dos professores como fator essencial no processo de desenvolvimento da reflexão e da aprendizagem. O quarto modelo é a Aprendizagem informal, desenvolvida por meio de informações ocasionais e de experiências entre pares. É considerado um modelo de formação aberto e informal, mas não deixa de ser um tipo de aprendizagem importante para o desenvolvimento profissional.

Costa (2004) cita quatro modelos de formação continuada de professores, classificam-se em quatro estilos ou categorias, a saber: Forma Universitária, Forma escolar, Forma Contratual e a Forma Interativo- reflexiva. Esses modelos foram classificados por Demailly em 1992.

A forma universitária, que tem como finalidade a transmissão dos saberes teóricos. Tem características semelhantes à dos profissionais liberais-clientes, por ter caráter voluntário e pela relação constituída entre formador-formando, os mestres são produtores do saber e o aluno funciona como receptor dos conhecimentos.

A forma escolar, onde estão organizados todos os cursos através de um poder legítimo, exigem escolaridade obrigatória e existe uma instância organizadora onde os formadores não são responsáveis pelo programa nem por decisões administrativas. Possuem um papel passivo em termos de planejamento.

A forma contratual se caracteriza pela negociação entre os diferentes parceiros. Estes estão ligados por uma relação de troca ou contratual do programa pretendido, modalidades materiais e ações pedagógicas da aprendizagem.

A forma interativo-reflexiva, bastante presente nas iniciativas de formação voltadas para a resolução de problemas reais. Nessa modalidade, está presente uma ajuda mútua entre formandos e uma ligação à situação de trabalho.

Nóvoa (1992) reorganiza os quatro modelos apresentados por Costa em dois grandes grupos: Modelo estrutural – engloba a perspectiva universitária e escolar. Fundamentado na racionalidade técnico-científica em que o processo de formação se organiza com base numa proposta previamente organizada, centrada na transmissão de conhecimentos e informações de caráter instrutivo. Os projetos são oferecidos por agências detentoras de potencial e legitimidade informativa, exterior aos contextos profissionais dos professores em processo de formação e possuem controle institucional de frequência e desempenho. O segundo, modelo construtivo, engloba o contratual e interativo- reflexivo. Parte da reflexão interativa e contextualizada, articulando teoria e prática, formadores e formandos. Prevê avaliações e autoavaliações do desempenho dos envolvidos, mas essas podem ter um caráter informal. Implica uma relação em que formadores e formando são colaboradores, predispostos aos saberes produzidos em ação. O contexto é de cooperação em que todos são corresponsáveis pela resolução dos problemas práticos. É comum o uso de grupos focais, oficinas, dinâmicas de debates, além, de exercícios experimentais seguidos de discussões

Pacheco e Flores (2000; p.129-130), apresentam quatro paradigmas principais: da Deficiência, do Crescimento, da Mudança e a Solução de Problemas.

O Paradigma da deficiência, apresenta a ideia de que os professores necessitam de atualizações para a construção de saberes e competências não desenvolvidos durante a primeira formação e que são necessárias à prática docente e a sua devida ambientação ao contexto em que atua. A determinação de áreas prioritárias e a tipologia da formação são algumas das características desse tipo de paradigma.

Quanto ao Paradigma do Crescimento, este está relacionado a uma lógica de experiência profissional com a busca pelo desenvolvimento profissional. Os professores no decorrer de sua experiência reconhecem suas necessidades e deficiências, sendo eles mesmos responsáveis por realizar a sua formação. Nesse paradigma os professores são agentes ativos.

No paradigma da mudança, a formação é apresentada como um processo de colaboração e negociação entre os sujeitos interessados em reorganizar e reorientar saberes e competências em função das demandas da escola.

Por último, o quarto paradigma, Solução de Problemas, parte do princípio de que a escola é um local de constantes problemas que serão pelo resolvidos quando detectados pelos próprios professores, que são os atores atuam diretamente sobre esses problemas.

Em função destes quatro paradigmas poderemos compreende-se que as finalidades da formação contínua também são, portanto também diferentes. Por exemplo, os paradigmas baseados no crescimento e na mudança visam a reorientação do professor e das suas práticas, por isso, a finalidade da formação contínua nestes casos centra-se na reorientação do professor e da escola.

Pacheco e Flores (1999) percebem a formação continuada sob três diferentes tipos de necessidades. Quando elaborada sob uma perspectiva administrativa, verifica-se que as ações de formação enfatizam as necessidades organizacionais. São planejadas e desenvolvidas por instâncias superiores (redes/sistemas/instituições) que utilizam normalmente como estratégias modalidades expositivas e de curta duração (palestras, capacitação, etc.) visando modificações estruturais, operacionais ou pedagógicas nas escolas de uma rede de ensino. Observa-se a maior preocupação com o funcionamento do sistema educativo, sem levar em conta as necessidades formativas dos professores.

Numa perspectiva individual o professor é o elemento central de sua formação, buscando mecanismos de autoformação, em que ele mesmo procura conhecimentos, a qual também pode se concretizar por meio da heteroformação, quando estabelecida por um grupo de professores, tendo um mediador como dinamizador do processo de formação.

Já na perspectiva de colaboração social, existe uma integralização dos interesses institucionais e individuais. A formação é orientada para a articulação entre o saber teórico e o saber advindo da prática. Os professores são colocados no centro de seu processo formativo. É característica deste modelo a colaboração das instituições superiores na organização e na escolha metodológica da formação na escola, entendido como importante locus de formação (Pacheco; Flores, 1999)

Por fim os modelos e perspectivas apresentados demonstram a centralidade da formação, seja institucional, pessoal (na figura do professor), ou na escola como espaço formativo, como tal, dependendo de formação e ação integradas e contextualizadas pelos

agentes educativos. Interessante perceber esse deslocamento do espaço da formação, embora as Universidades se ocupem da oferta da formação continuada em muitos casos, porém com o pé no chão da escola. Esse movimento fala muito ao professor, pois desperta um olhar mais analítico do contexto. Ali estão os problemas e desafios e ali também estão aqueles que querem aprender sobre eles.

Em todos os paradigmas a figura do professor é sempre presente sendo objeto ou agente da formação, conforme podemos verificar no quadro abaixo.

Tabela 1- Caracterização do Papel do Professor nos Diferentes Modelos de Formação Continuada

Paradigmas/ Concepções	Características/ Natureza da formação	Finalidade - Socialização do professor
Deficiência	Institucionalizada;	Objeto da formação
Aquisições	Administrativa;	
Administrativa	Organizacional.	
Crescimento e Mudança	Compensatória;	Agente da formação
Processual	Individualizante;	
Individual	Baseado em competências pessoais.	
Solução de problemas	Centrada na escola;	Observador de situações
Situacional	Valoriza o saber/experiência docente;	
Colaboração social	Cooperativa/ Colaborativa.	

Fonte : Com base em Eraut (1987), Ferry (1987), Pacheco e Flores (1999).

Contextualizando estas análises na atualidade, ainda se identifica a ênfase em propostas de formação focadas em interesses exteriores aos anseios do professor. No que diz respeito às normas estabelecidas nas políticas públicas definidas no Brasil, é nítido o incentivo à formação continuada como um mecanismo de crescimento profissional e pessoal. Porém o que observasse na realidade das escolas, são cursos, seminários e palestras que continuam sendo oferecidos e na maioria das vezes, o professor é visto como culpado de uma má qualidade de ensino e não são ouvidos nessa construção de uma formação que realmente atenda às necessidades do professor e da escola.

De todo modo, os estudos recentes sobre este tema (fundação Carlos Chagas, 2011; Ferreira, 2012; Bernardo, 2014) verifica-se o consenso de que a formação continuada atual deve ser capaz de desenvolver competências e reflexões a partir dos anseios dos próprios professores, advindos de seu contexto profissional, das exigências históricas, culturais e econômicas da sociedade.

É interessante destacar, depois dessa exposição de modelos e entendimentos sobre a profissionalização do docente, que estes só serão agentes de mudanças quando deixarem de serem vistos como cumpridores de cartilhas ou inovações prescritas, como completa Imbernón (2011) que defende que o professor ou a professora deixe de ser visto como um técnico que somente desenvolve o que lhes determinam e passe a ser um profissional ativo nos processos de inovação mudança.

Esse ponto de vista defendido por Imbernón implica considerar “o professor como um agente dinâmico cultural, social e curricular, capaz de tomar decisões educativas, éticas e morais, de desenvolver o currículo em um contexto determinado e de elaborar projetos e materiais curriculares com a colaboração de colegas” (Imbernón, 2011, p.22)

Para isso, as instituições de ensino superior (IES) estão sendo desafiadas a repensar sua metodologia, currículo de formação inicial e continuada, visando implementar a articulação com o que se ensina, a fim de que possa ter mais eficácia e eficiência na prática profissional, maior feedback entre a experiência concreta nas salas de aula e a pesquisa, entre os professores e os formadores universitários.

Para que essa perspectiva profissional do docente ocorra, existem várias propostas de modelos ideais, que defendem a melhor metodologia, para que realmente possa ser diferencial e dê base para que as mudanças educativas se estabeleçam. Um dos modelos mais conhecidos e defendidos é o Freireano, que defende uma formação dialógica, participativa, que reconheça o (a) educador (a) como sujeito da sua formação, e não como objeto; que valorize a reflexão constante do seu saber/fazer, da sua prática pedagógica, problematizando, contextualizando, pautada na dialética de ação-reflexão-ação.

1.2.1 Modelo de Formação continuada na perspectiva de Paulo Freire

Esse modelo tem o cerne no entendimento de que somos seres inacabados e em permanente construção e nesse processo aprender é sempre dinâmico e nunca estático e vivemos numa realidade que também pode ser transformada.

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na

razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (Freire,2001, p.12)

Paulo Freire, concebe a formação do professor, como permanente mediante o entendimento da inconclusão humana o que torna possível, aprender, reaprender, transformar o que somos, quem está ao nosso lado através da aprendizagem permanente. Uma aprendizagem que deve ser fruta do questionamento, da crítica da reflexão.

Compreendendo-se o professor como um ser inconcluso, que não sabe tudo, mas que também não ignora tudo, deve compreende-se que pode aprender-ensinar nas relações com outros, alunos, colegas de profissão.

Formar os (as) professores (as) na perspectiva permanente contribui para uma educação capaz de formar sujeitos que consigam fazer uma leitura crítica do mundo, do contexto, buscando superar a concepção de formação docente que reduz a autonomia do (a) professor (a) sobre o seu trabalho, sua capacidade de refletir e o transforma em mero reprodutor de práticas insólitas e desvinculadas das realidades.

O item sobre formação permanente, de acordo com os pensamentos freireanos, tem como centro o processo ação- reflexão- ação, considerando o professor como um ser histórico e social em construção.

A formação permanente no contexto da escola precisa ser pensada para poder criar condições e oportunidades que desencadeie no professor a reflexão sobre as suas concepções e práticas educativas, para que possam repensar e ressignificar a sua prática pedagógica.

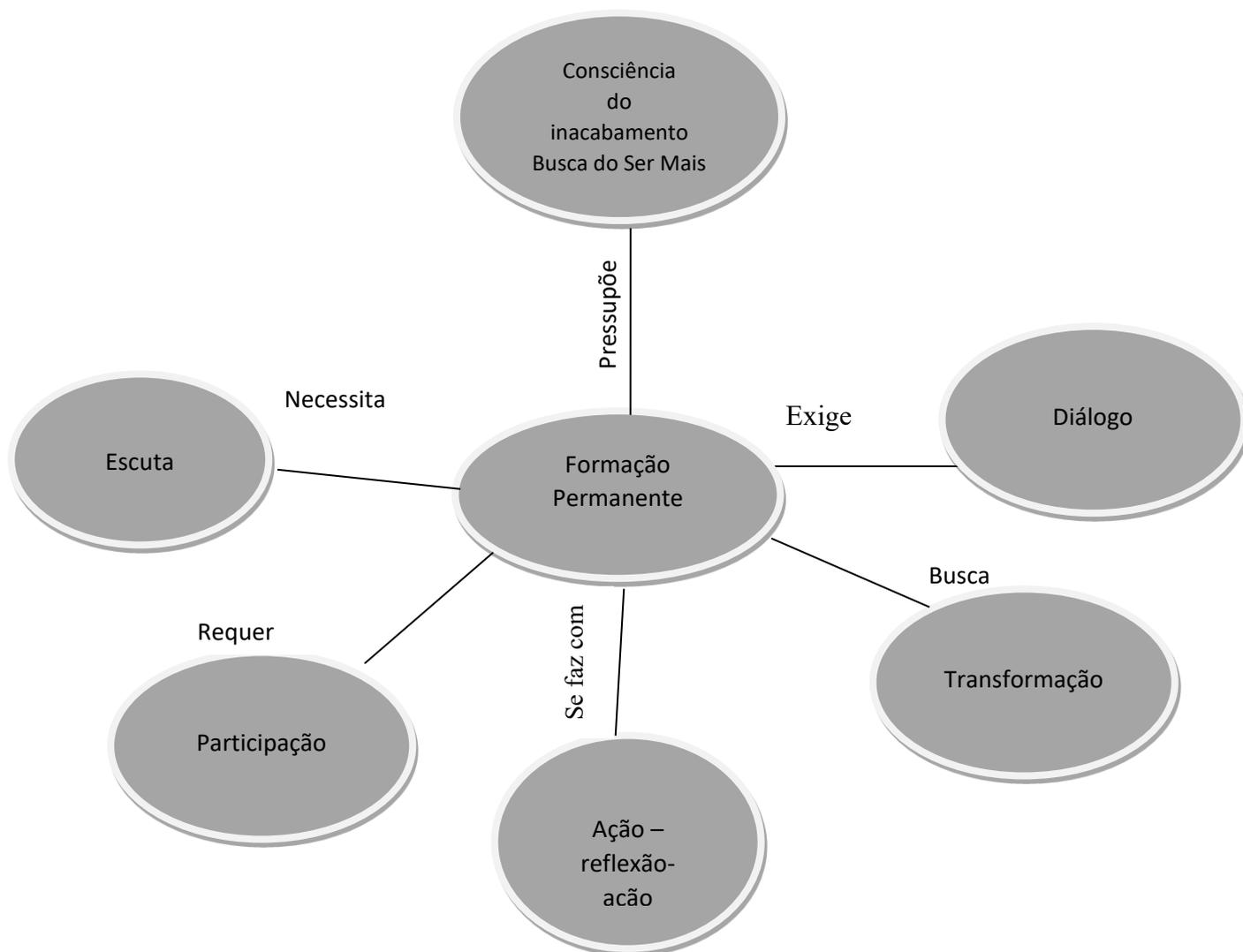
Muitos são os motivos de ampliar a escola como local de formação permanente, entre eles podemos destacar o fortalecimento do grupo de professores na busca de novos saberes e novos caminhos para obter sucesso no ambiente escolar e profissional, a criação de um clima mais harmonioso e democrático com ações contextualizadas na realidade e desafio local bem como colabora para a autonomia e fortalecimento da prática docente.

Nesse novo paradigma de formação, a valorização da prática e dos professores deve contribuir para se repensar concepções e práticas de formação docente, haja vista que ele oportuniza relações mais democráticas no processo de elaboração e apropriação do conhecimento. Ademais, os processos formativos construídos nessas bases

potencializam reflexões mais próximas dos problemas concretos das escolas e dos professores, o que, conseqüentemente, tem ajudado a estabelecer novos vínculos com a realidade escolar e com a prática docente

A seguir, a representação da trama conceitual freireana elaborada a partir do conceito formação permanente criada por Soares (2020)

Figura 1 - Representação do Esquema de Formação do Professor



Fonte: Soares (2020)

Através desse esquema bem representado a acerca do processo formativo do professor, podemos perceber a objetividade de uma formação permanente, que não enxerga o professor como um objeto, mas sim como sujeito ativo e deixa claro que a

conclusão do curso superior não encerra esse processo de aprendizagem, na verdade é o início, é a chama inicial.

Interessante tratar do elemento “escuta”, importante ferramenta para a prática pedagógica do professor. Escutar o que pensam os alunos, os pais, a comunidade escolar é um fator importante na aquisição de conhecimentos, pois segundo Freire (2016) O (a) educador (a) que escuta aprende e transforma o seu discurso dirigido ao (a) educando (a), ao falar com ele (a). Escutar vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Para Freire (2016, p. 117), escuta, significa “[...] a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”. Parece simples, mas não é, essa categoria de saber escutar exige dos educadores a aquisição de novos saberes, como a humildade, a tolerância e o respeito ao outro.

Sobre o diálogo, tão presente nas propostas de Freire (1987, p. 45, “[...] o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”.

Para Freire e Shor (1986, p. 66-67):

[...] o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos [...]. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem. [...]. O diálogo não existe num vácuo político. Para alcançar os objetivos da transformação, o diálogo implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos.

O diálogo se faz necessário para o desenvolvimento de uma postura autônoma, livre independente capaz de tornar nossa voz visível, audível. Quem não dialoga deixa de expressar opiniões importantes e nem partilha saberes.

A participação não pode reduzir-se à prestação de serviços esporádicos para minimizar a responsabilidade do Estado de cumprir as suas funções a participação nesse contexto é o ato de compartilhar e dividir decisões, de fazer juntos, de (co) responsabilidades e de que todos devem ter voz nas variadas esferas de poder e decisões.

Sobre a categoria ação- reflexão -ação, considerada essencial na formação do (a) educador (a), pois se entende o homem como um ser das práxis, da ação e da reflexão. O ser humano com ser de práxis, cria um mundo histórico-cultural para lidar com os desafios no curso da sua existência e busca por soluções críticas e criativas, atuando e

transformando a realidade, buscando continuamente, por meio de seus atos, ter melhores condições de vida na sociedade. (Freire, 1987).

É necessário escutar e valorizar a fala daquele que faz o ensino acontecer, especialmente nesse momento que os professores parecem começar a desacreditar em uma realidade educacional de valorização da figura do docente.

2. FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE

O contexto educacional cobra dos professores uma prática pedagógica docente consciente e transformadora e que vem tornando-se cada vez mais alvo de pesquisas e observações. Em tempos atuais que a sociedade é caracterizada pelas redes sociais, meios de comunicação e informação em tempo real, recai sobre o professor “ ser mais ágil” e desenvolver práticas pedagógicas mais dinâmicas, atrativas que ultrapassem a simples tarefa de repassar conteúdos e consiga atrair e manter a atenção dos alunos.

Para Franco (2016), as práticas se ajustam de acordo com as necessidades do grupo escolar, para ela as práticas pedagógicas se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social. Nesse sentido, elas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo. Ou seja, as práticas pedagógicas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação, ou, ainda, por imposição.

Verdum (2013) acredita que somente a partir de uma prática reflexiva é que a ação do professor poderá assumir um caráter transformador, porém de acordo com seu ponto de vista;

... Tal postura não aparece de forma espontânea. É preciso ajudar o professor a desenvolvê-la, uma vez que reflexão espontânea não é o mesmo que um questionamento metódico, regular, com vista a conduzir uma tomada de consciência e possíveis mudanças. Formação inicial e contínua devem estar orientadas para essa perspectiva. (Verdum,2013; p.96)

Essa formação deve favorecer a discussão dos diferentes saberes que compõe a prática do professor, levando em conta o desenvolvimento pessoal e profissional desse sujeito além do mais, o contexto escolar exige que o professor compartilhe conhecimentos e dificuldades com outros professores e especialistas para solucionar as dificuldades dos alunos para que estes não abandonem a escola. Conforme Ferreira (2008), o professor preocupado com a educação e que desenvolve boas práticas pedagógicas fazem uma

diferença importante na vida futura de seus alunos. Por isso é interessante ter o entendimento da complexidade da docência.

A docência na educação básica é um trabalho que exige formação não só filosófica, sociológica e histórica, que constitui sua cultura de contexto e perspectivas educacionais, mas demanda também formação em áreas do conhecimento e em práticas escolares, que visam ao desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, em seus variados momentos de desenvolvimento cognitivo, afetivo, relacional e de vida social (Almeida, Tartuce, Gatti e Souza,2021; p.15)

As práticas adotadas pelos professores não são aleatórias e sem sentidos, sempre existe um propósito, um objetivo de aprendizagem incorporado a ela. Recorremos a Gimeno Sacristán (1999) para definir a prática educativa como algo mais que a expressão do ofício dos professores, como uma cultura compartilhada pelos profissionais da educação. Uma prática pedagógica bem orientada e planejada carrega consigo uma série de percepções que o professor precisa desenvolver, como compreender seus alunos, o contexto em que vive, bem como ética e responsabilidade.

Usando as palavras de Freire “Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade (Freire, 1996)

Cada dia mais o professor é desafiado a pensar em práticas docentes que contemplem o pleno desenvolvimento dos alunos e em cada particularidade, e isso requer estratégias de ensino bem planejadas, com objetivos definidos e alicerçados para garantir a aprendizagem de maneira significativa, por isso Verdum (2013), defende uma “formação cuja orientação seja na perspectiva de reflexão sobre a prática e de reconstrução social, isto é, que esteja de acordo com a abordagem social reconstrucionista, sobre a qual nos fala García (1995), Sacristán e Pérez Gomez (1998), e ainda Contreras (2002)” (Verdum,2013;p.97)

Mororó (2017) diz que somente assim, a prática pedagógica, superará a concepção de ação imediata e utilitarista, na direção de uma ação que corresponde a

interesses sociais e é considerada, do ponto de vista histórico-social, não apenas como produção de uma realidade material, mas também como criação e desenvolvimento incessantes da própria realidade humana.

A prática pedagógica, pode ser compreendida como a ação docente e escolar preparada com intenção didática, focada no objetivo de aprendizado. Para Brejo (2015), a prática pedagógica, quando orientada por ética, entende e respeita as diversidades do aluno em todo o seu desenvolvimento, considerando-o como o centro do processo educativo, qualquer que seja a suas características raciais, religiosas e econômicas.

Nesse sentido, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relações com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra. (Tardif, 2002, p. 53)

A aprendizagem da docência traz o papel da prática na constituição dos saberes e fica-nos explícita a necessidade para o professor de repensar as ações e atribuir juízos de valor ao aprendizado proveniente da formação e das situações cotidianas. Uma boa -professores. Nesse contexto, Vaillant e Marcelo (2012) corrobora que;

Diferentemente das práticas tradicionais de formação, que não relacionam as situações de formação com as práticas de sala de aula, as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional são aquelas que estão baseadas na escola e que se inscrevem dentro das atividades cotidianas dos professores. (Vaillant; Marcelo, 2012, p. 196)

Dentro dessa perspectiva, a formação do professor quando possibilita esse elo com a prática, a capacidade de aprendizagem e de ressignificação do saber e da postura docente é mais possível. Um outro ponto interessante dos processos formativos que se preocupam com as bases teóricas e também com a prática docente é a de que, além de mobilizar o profissional para atitudes reflexivas, a inserção do professor em seu

ambiente de trabalho faz com que ele se depare com outras situações e realidades que subsidiaram suas ações .

Observa -se na formação do professor que existem várias compreensões sobre o professor em relação a sua função, assim é possível identificar conceituação do professor como, competente, técnico, profissional, investigador, reflexivo, contemporâneo, dinâmico, tradicional entre outras denominações. Essas definições acontecem em observância de sua prática.

Entendemos que as práticas pedagógicas do professor se constituem em mecanismos importantes de sua formação ao passo que também é transformada e compreendida durante esse processo formativo. O movimento de compreender o que está por trás da prática, de suas ações e seus respectivos efeitos na comunidade escolar possibilita o amadurecimento e aperfeiçoamento de sua ação docente. Com essa atitude o professor deixa de ser apenas o operacional técnico, que apenas executa e passa a ser profissional reflexivo que trabalha os valores intelectuais e deixa de ser mero copista para ser um profissional autônomo e seguro. No entendimento de Freire (1996, p.14), “O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”

Por isso que para Franco (2016) a prática docente configura-se como prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação. Ou seja, quando o professor sabe o sentido e objetivo de sua aula, que sabe como sua aula pode ampliar as habilidades e competências desse aluno, que tem a consciência do significado de sua ação, tem uma atuação pedagógica diferenciada ele dialoga com a necessidade do aluno, insiste em sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir o aprendizado, acredita que este será importante para o aluno.

Porém o que se vê no cotidiano da maioria das salas de aula, a metodologia de ensino ainda é a tradicional e bastante atuante e ativa, muitas vezes com uma prática desvinculada da realidade ou de sentido, e essa prática, conseqüentemente não pode levar a criança ou adolescente a construir sua cidadania gerando a indisciplina em sala de aula, evasão e baixa aprendizagem. A interação do professor com seu aluno, a sensibilidade e empatia é tão importante quanto bem como a atualização se sua prática com os avanços da tecnologia. Com a realidade de hoje que as tecnológicas oferecem informações e facilidades no campo educacional, impõe ao profissional em educação que saiba lidar com essa realidade e seja capaz de ressignificar o aprendizado.

O uso da tecnologia deveria compor o cotidiano escolar, mas nas escolas públicas é exceção ter aparatos tecnológicos e incentivos do uso em sala, apresenta-se mais como um problema do que uma boa prática ou ferramenta de trabalho. O fato é que, o uso da tecnologia em sala de aula é uma excelente estratégia em relação às práticas pedagógicas. Esse uso faz também com que a escola não fique atrasada em relação aos costumes da atualidade

Desse modo, a utilização de boas práticas pedagógicas, pensadas e produzidas para o alcance dos objetivos de ensino são essenciais para elevar a qualidade do ensino e para manter o interesse dos estudantes durante as aulas. Algumas práticas pedagógicas são indispensáveis no cotidiano da escola, como a valorização do aluno, afinal, todo o trabalho dos educadores é voltado para o aprendizado dos estudantes. A valorização dos alunos implica na utilização de metodologias ativas, aulas onde os estudantes são ouvidos.

A socialização também faz da trajetória escolar e mais do que nunca necessita ser desenvolvida e valorizada nessa cultura atual de isolamento digital. A socialização não pode ser entendida somente como estar junto ou estar entre outros estudantes, mas, ajudar no aprender a conviver, respeitar regras sociais, saber resolver conflitos sem violência e trabalhar em grupo. Como prática pedagógica, a socialização acontece através de atividades em grupos produtivos, na discussão coletiva sobre as atividades nas discussões e outras atividades que favoreçam o convívio enriquecedor.

Outra prática pedagógica que faz diferença é a interdisciplinaridade. Trabalhar de forma interdisciplinar ainda é desafio para muitos professores, exatamente porque a divisão escolar é feita por disciplinas muitas vezes rígidas e horários de aula fechados.

O protagonismo do estudante, deve compor esse conjunto de práticas. Mediar o protagonismo estudantil só é possível se os educadores têm em mente que crianças, adolescentes e outros estudantes são sujeitos de direitos e com voz ativa.

São as práticas pedagógicas que irão guiar os estudantes até os objetivos de ensino e aprendizagem de cada sala de aula. A formação do professor pode contribuir com docente nesse processo quando auxilia no conhecimento de novas práticas e nos objetivos da utilização de cada uma delas e que para garantir o sucesso do ensino aprendido, mas requerem a modificação de algumas perspectivas já consolidadas no ambiente escolar.

Portanto, conforme (Ikeshoji ,2022),o conhecimento que o professor tem sobre a sua prática, dos fundamentos que subsidiam, representada pela experiência vivenciada no

complexo processo de ensino e de aprendizagem que não está pronto e nem acabado, exige o repensar constante.

A esse respeito, Imbernón ressalta que;

(...) a formação continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., estabelecendo de forma firme um processo constante de autoavaliação do que se faz e por que se faz. (Imbernón, 2010, p.47).

Diante deste pensamento, podemos perceber que a formação continuada, bem com a reflexão sob a prática docente favorece para a construção de saberes pedagógico propiciando a autonomia do professor refere a gestão de sua própria qualificação profissional.

Fortalecendo o entendimento de Imbernón, Franco (2016), diz que ao se falar em prática pedagógica, refere-se a algo além da prática didática, envolvendo: as circunstâncias da formação, os espaços-tempos escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e expectativas do docente. Ou seja, na prática docente estão presentes não só as técnicas didáticas utilizadas, mas, também, as perspectivas e expectativas dos profissionais, além dos processos de formação e dos impactos sociais e culturais.

Para que a prática docente possa ser uma boa prática pedagógica, requer, pelo menos, dois movimentos: o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades que presidem suas práticas

Nessa perspectiva, Imbernón (2010) corrobora que a formação continuada é fomento de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, elevando seu trabalho para transformação de uma prática balizado na teoria e na reflexão desta, para mudança e transformação no contexto e finaliza pontuando que o conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apoia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos (Imbernón, 2010, p.75)

Franco (2016) apresenta algumas características de uma prática pedagógica na perspectiva crítica, que é interessante destacar. Inicialmente, as práticas pedagógicas devem ser organizadas em torno de intencionalidades previamente estabelecidas, e tais intencionalidades serão perseguidas ao longo do processo didático, de formas e meios variados. Nessa característica a persistência do professor junto ao sucesso do aluno é necessário “ insistir, ouvir, refazer, fazer de outro jeito; acompanhar a lógica do aluno; descobrir e compreender as relações que esse aluno estabelece com o saber; mudar o enfoque didático, as abordagens de interação, os caminhos do diálogo” (Franco 2016, p.244)

Um outro ponto interessante de Franco (2016) é a de que as práticas pedagógicas caminham por entre resistências e desistências, que diz respeito a capacidade do professor em refletir sobre as variáveis que existem durante a realização da prática e uma ação sobre essa reflexão. No percurso diário dos professores existem pensar sobre e para que, pois, para finalizar um caminho a seguir é preciso levar em consideração:

Desejos, formação, conhecimento do conteúdo, conhecimento das técnicas didáticas, ambiente institucional, práticas de gestão, clima e perspectiva da equipe pedagógica, organização espaço-temporal das atividades, infraestrutura, equipamentos, quantidade de alunos, organização e interesse dos alunos, conhecimentos prévios, vivências, experiências anteriores” (Franco, 2016, p.544)

Talvez mediante tantas variáveis e dificuldades que essa atitude” pensar sobre”, exija, exista a vontade de desistir, de fazer um ato mecânico, porém o professor não pode desistir do aluno; há que insistir, ouvir, refazer, fazer de outro jeito; acompanhar a lógica do aluno; descobrir e compreender as relações que esse aluno estabelece com o saber; mudar o enfoque didático, as abordagens de interação, os caminhos do diálogo. A ação do professor exige uma compreensão e uma reflexão constante.

Por isso que Franco (2016) realça o sentido de saberes pedagógicos como;

... aqueles que permitem ao professor a leitura e a compreensão das práticas e que permitem ao sujeito colocar-se em condição de dialogar com as circunstâncias dessa prática, dando-lhe possibilidade de perceber e auscultar as contradições e, assim, poder melhor articular teoria e prática. (Franco, 2016; p.545)

Dentro dessa concepção descrita por Franco e que é fortemente expressada por Paulo Freire, a capacidade de o professor dialogar com sua prática, suas intencionalidades, suas lacunas, é que a formação do professor deve permitir que os educadores se tornem sujeitos capazes de construir conhecimentos e saberes que promovam uma boa aula.

Por último apresentamos a ideia de que as práticas pedagógicas trabalham com e na historicidade; implicam tomadas de decisões, de posições e se transformam pelas contradições, os seja, a educação acontece num tempo histórico e as práticas são reflexos desse tempo, dessa realidade. O ato de educar vai atuar e influenciar diretamente na vida das pessoas e as imposições que se colocam no campo educacional, serão sempre questionadas e debatidas. Como diz Franco (2016), toda ação educativa traz em seu fazer uma carga de intencionalidade que integra e organiza suas práxis, convergindo, de maneira dinâmica e histórica, que não permite que uma parte seja analisada sem referência ao todo, tampouco sem este ser visto como síntese provisória das circunstâncias parciais do momento.

Por isso é fundamental que durante a formação dos professores que o professor se aprofunde no conhecimento, na dinâmica e no significado das práxis, podendo compreender as teorias implícitas que permeiam as ações do coletivo de alunos. Criando condições e possibilidades de práticas educativas conscientes e não meras reproduções sem intencionalidades e sem objetivos bem traçados.

Ikeshoji (2022) pontua que o conhecimento do professor sobre os estilos de aprendizagem dos alunos deva orientar suas práticas, já que para a referida autora, as práticas pedagógicas se favorecem de diversas possibilidades envolvidas na aprendizagem, quando são orientadas pelos estilos de aprendizagem e estas práticas pedagógicas devem promover a aprendizagem por meio das seguintes dimensões: cognitiva, comportamental, social e afetiva.

Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, pois sua tarefa docente não se restringe apenas ao dominar e ensinar os conteúdos, mas antes de tudo ensinar a pensar certo. “Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de ideias inertes do que um desafiador” (Freire, 1996, p.15)

3. ESTILOS DE ENSINO

O estudo sobre os estilos de ensino é apresentado partindo do entendimento da necessidade de aperfeiçoar e de tornar mais eficiente o processo educacional. Partindo desse pressuposto, avançar nos conhecimentos dos estilos de ensino, torna-se um fator primordial para auxiliar no aprimoramento do ensino, na forma de pensar as metodologias em sala de aula.

O estilo de ensino refere-se ao conjunto de atitudes que o professor manifesta e sustenta durante sua ação educativa, ou seja, como o professor organiza e controla o processo de ensino e aprendizagem, refletindo em aspectos tais como orientação aos estudantes durante das atividades, apresentação das informações, organização de sala de aula, escolha dos materiais.

O conceito de estilo tem sua origem na arte, o pesquisador da Universidade Pedagógica Nacional, professor Cristian Hederich, apresenta como, conjunto de características que definem uma tendência estética identificável e distintiva, também definida como: “modalidades distintivas e claramente identificável na expressão de uma atividade humana.” (Hederich, 2007).

Segundo Hederich (2007), na investigação sobre estilos de ensino existem duas vertentes, uma psicológica e outra pedagógica. No primeiro se concebe estilos de ensino como uma apresentação adicional do conceito de estilo cognitivo. Refere-se as formas preferidas de ensino do professor. Eles são naturais ao seu próprio estilo cognitivo.

Borgobello, Peralta e Roselli (2010), explicitam que os estudos que abordam essa temática compreendem os estilos de ensino, como um conjunto de habilidades e práticas próprias da docência que caracterizam as formas de ensino.

No entendimento de Batista e Portilho (2020, p.53), “O estilo de ensino pode ser observado pelas características que o professor apresenta durante a condução das aulas, como os recursos metodológicos e as estratégias de ensino adotadas, as interações com os alunos e os procedimentos de avaliação

De acordo com o entendimento de Guerrero (1988), o sentido de estilos de ensino está relacionado ao conjunto de atitudes e ações sustentadas e manifestadas pelos que

exercem a docência. Diz respeito a aspectos como relação docente aluno, planejamento, condução e controle do processo de ensino e aprendizagem.

Este entendimento coincide com os de Johnston (1995) de que é todos os procedimentos e atividades que a pessoa que ocupa o papel de educador, aplica para induzir a aprendizagem aos sujeitos. O estilo de ensino é modelos construídos e aportados em teorias que orientam;

Aplicación del conocimiento en la elaboración de principios orientativos y explicativos de las prácticas de la enseñanza, en tanto que Estilos de Enseñanza son las diversas adopciones y adaptaciones personales de elementos provenientes de diferentes modelos de enseñanza, a fin de ser utilizados en la praxis (De Leon,2005; p.78)

Para os autores, o entendimento de estilo de ensino está relacionado ao percurso e processos que os docentes adotam na sua profissão a fim de que aconteça a aprendizagem dos alunos.

Porém muitos educadores desconhecem seu próprio estilo de ensino ou o estilo de aprendizagem de seus alunos, o que dificulta uma intervenção ou posicionamento mais eficaz e efetivo de ensino. Pode se correr o risco de compreender estilo, apenas como um modelo ou uma técnica, o que tornaria muito raso o significado em si, conforme estabelecido por Heimlich e Norland (2002), os estilos de ensino englobam o entendimento de uma filosofia pessoal de ensino, que envolvem , crenças, valores e as atitudes do professor em relação ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos Destacam ainda que compreender o sistema pessoal de crenças e saber como os comportamentos se relacionam com essas crenças é um componente central da exploração do estilo.

O estilo de ensino se refere à maneira peculiar como cada professor organiza e controla o trabalho pedagógico, presente em seus procedimentos didáticos, tais como em sua forma de planejar, nas estratégias de ensino selecionadas, nos

recursos didáticos utilizados, na maneira como percebe a aprendizagem do seu aluno e, ainda, nos instrumentos de avaliação adotados (Banas, 2013, p.37).

Alguns pesquisadores como, (Fischer, 1979; Grasha, 1994; Geijo, 2009) defendem que não existe um professor com estilo puro, único, mas há uma combinação de variados estilos dependo das variadas situações que se encontram. Defendem ainda que não os estilos são estáveis, identificáveis ao longo do tempo e podem ser mutáveis, ou seja, podem sofrer alterações ou ampliações, conforme percebido a necessidade dos alunos. Souza (2023), completa dizendo que os estilos embora sejam resistentes à mudança, eles podem ser ampliados para responder às necessidades de aprendizagem dos alunos, desde que o professor tome consciência dos pontos fortes e fracos de seu estilo e entenda como ele contribui para o seu comportamento geral em sala de aula.

De acordo com (Conti, 1985a; Zinn, 1998), são vários os fatores que influenciam na construção do estilo de ensino de um professor, como por exemplo, o tipo de aula do dia, o componente curricular a ser trabalhado, até o tipo de personalidade ou a satisfação com a sua profissão podem ser variáveis que atuaram no estilo.

Observando os autores podemos dizer que conceitualmente estilo de ensino, geralmente é definido levando-se em consideração alguns fatores, como, crenças, valores, atitudes, saberes, experiência, estilos de aprendizagem do próprio professor, personalidade, etc. A forma como estilo se manifesta está relacionado a parte visível desses estilos, como suas escolhas didático-metodológicas, sua relação professor aluno e colegas de trabalho.

Delgado e Camacho (2002) diz que estilo de ensino não é procedimento didático, nem técnica de ensino, não é estratégia da prática tão pouco recurso didático ou método de ensino, não é estratégia pedagógica e nem modelo de ensino. Delgado (1991) define estilos de ensino, como uma forma peculiar de interagir com os alunos e que se manifestam tanto nas decisões praticas, durante as decisões interativas e como nas decisões pós ativas. Diz que um estilo é um modo ou forma que adotam nas relações entre os elementos pessoais do processo didático e que se manifesta precisamente no desenho instrutivo e através de como o professor apresenta a matéria, a forma de avaliar e corrigir, assim como a organização da classe realizada pelo professor e na forma de como se

relaciona com seus alunos e conclui dizendo que um estilo de ensino não pode ser considerado unilateralmente, mas considerar a relação professor – aluno.

Outros elementos são necessários na construção de um entendimento mais moderno de estilo, como as condições de aula, os conteúdos a serem trabalhados, a definição dos objetivos e metas que se pretende alcançar, ou seja uma interação global.

No entendimento Delgado e Camacho (2002) de o estilo de ensino não é um padrão fixo, mas um processo investigativo pelo qual o professor pode ir se aperfeiçoando, descobrindo formas mais prazerosas e eficientes de se comunicar com os alunos e de se desenvolver como um bom profissional e para (Kansanen, Tirri, et al 2000), os estilos se constituem como “categorias de comportamentos de ensino que o professor utiliza” dependendo dos contextos específicos e em cada fase ou momento da atividade docente que baseiam-se em atitudes pessoais que “Eles são inerentes e outros são abstraídos de sua experiência acadêmica e profissional.”

Neste trabalho trabalharemos com o entendimento apresentado por Alonso e Callejas, donde Alonso (1994) define estilo a partir da linguagem pedagógica, apontando-o como uma série de diferentes comportamentos assumidos sobre o modo de agir das pessoas, para além das aparências.) Ou seja, os estilos pedagógicos são uma forma característica de pensar o processo educativo; uma forma preferencial de realizar a prática e de colocar em jogo conhecimentos, procedimentos, atitudes, sentimentos e valores.

3.1 Avaliação e Classificação dos Estilos de Ensino

A fim de avaliar os estilos docentes para que estes possam tomar conhecimentos e atuar criticamente, algumas avaliações com o objetivo de conhecer e classificar os estilos foram desenvolvidas aos longos dos anos e em países diferentes, ao passo que o interesse pelo estudo a reflexão de como os professores ensinam, e como a prática pedagógica influencia diretamente no processo de aprendizagem, novas propostas de avaliações foram acontecendo e conseqüentemente classificações de estilos que podem auxiliar o professor nesse percurso de compreender, reconhecer e atuar com segurança em sua profissão.

3.1.1 Princípios da Escala de Aprendizagem de Adultos (PALS)

Iniciamos apresentando Principles of Adult Learning Scale, ou PALS (Conti, 1985a) utilizado com o objetivo de avaliar o estilo de ensino de professor em situações de educação de alunos adultos. O PALS esse instrumento possui na íntegra 44 itens, e pontuações variam de 0 a 5, onde 0 é nunca e 5 é sempre. Dessa forma, os avaliados indicam a frequência das ações contidas nos itens. A Pontuação total varia de 0 a 220 pontos. A média do instrumento é 146, podendo apresentar um desvio padrão de 20, valores que permaneceram consistentes em várias amostras (Conti, 1985a).

Quanto maior a pontuação no instrumento, indica uma preferência pelo estilo centrado no aluno, enquanto uma pontuação baixa indica um estilo centrado no professor. As pontuações mais próximas à média revelam um estilo de ensino mescla elementos tanto da abordagem centrada no aluno quanto da abordagem centrada no professor. O autor sugere que uma pontuação próxima à média, não revela um estilo eclético, porém um estilo com práticas e/ou comportamentos conflitantes.

Os itens da PALS são organizados em sete fatores. O primeiro fator, correspondem as atividades centradas no aluno, indica em que medida o professor apoia a abordagem colaborativa, praticando comportamentos que encorajam os alunos a assumir a responsabilidade por sua própria aprendizagem.

No segundo fator, temos a instrução personalizada, uma boa pontuação nesse fator, sugere que o professor usa vários métodos, técnicas e recursos possam ajudar no processo de aprendizado, visando atender as necessidades de cada aluno e incentivando, nesse processo, a cooperação acima da competição.

No terceiro fator, relacionado à experiência, busca-se avaliar como o professor planeja atividades de aprendizagem e até onde levam em conta o conhecimento prévio dos alunos e os incentiva a relacioná-lo ao novo aprendizado.

O quarto fator da PALS é sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos, se procura saber se os professores sabem o que os alunos precisam aprender ou que já sabem, onde apresentam maiores dificuldades.

O quinto fator é a construção do clima, e tem por objetivo determinar se o professor desenvolve um clima na sala de aula de diálogo e de interação interpessoal com

outros e com ele próprio, se busca saber se os estudantes são incentivados ao diálogo e a trabalhar com os colegas.

No sexto fator, há a participação no processo de aprendizagem, procura-se determinar em que medida o professor permite aos alunos identificarem os problemas que desejam resolver e participem da seleção dos conteúdos que serão trabalhados, bem como envolvem os alunos nas escolhas dos critérios de seleção da avaliação.

O sétimo fator da escala é identificado como flexibilidade para o desenvolvimento pessoal, e reflete como um professor se percebe, se avalia, como um detentor de conhecimentos para repassar aos alunos, ou como um facilitador da aprendizagem.

Resumindo, Conti (1985a) considera que a análise desses sete fatores favorece ao professor ter conhecimento ou compreensão mais clara sobre o porquê de seu comportamento em sala de aula, revelando, em especial, que as raízes filosóficas da abordagem colaborativa estão no humanismo e no progressismo e que a abordagem centrada no professor é compatível com a posição behaviorista.

3.1.2 Inventário de Estilos de Ensino (GRASHA)

Um outro modelo bem conhecido na literatura, O Inventário de Estilos de Ensino (GRASHA, 1994), contém 40 itens que avaliam atitudes e comportamentos associados a cinco estilos de ensino, típicos de professores universitários, são eles: expert, autoridade formal, modelo pessoal, facilitador e delegador.

Souza e Mascarenhas (2023) explicando o Inventário, diz que todos os professores possuem as qualidades referentes a cada uma das cinco categorias, mesmo que em graus variados e continua dizendo que os estilos individuais são como cores na paleta de um artista, e tal como essas cores, eles podem ser misturados. De acordo com as necessidades identificadas, o professor irá tratar ou desenvolver suas aulas, de acordo com estilo necessário naquele momento.

Baseado nesses cinco estilos de típicos de professores universitários, foram criados quatro grupos de professores, que são eles: 1) expert/autoridade formal; 2) expert/modelo pessoal/autoridade formal; 3) expert/facilitador/modelo pessoal e 4) expert/facilitador/delegador.

O grupo 1 será sempre o estilo centrado no professor. Os professores compreendem e se concentram em transmitir informações, conteúdos aos alunos, que são sujeitos passivos no processo educacional. O aluno não tem conhecimento e depende do professor para aprender. Nesse ambiente educacional, os incentivos a expressão das emoções geralmente são mantidos sob controle.

O grupo 2, também tem no centro do processo educacional o professor. Nele o professor utiliza tanto o domínio do conhecimento detalhado quanto o seu exemplo pessoal para atingir seus objetivos educacionais. Utilizam seu exemplo como modelo a ser observado e seguido.

Os dois grupos restantes de estilos de ensino são centrados no aluno. No grupo 3, o professor busca projetar oportunidades de aprendizagem que enfatizam experiências colaborativas e autodirigidas. Diferentemente do grupo 4, o grupo 3 exige que alguém supervisione os alunos e desempenhe um papel mais central na elaboração de projetos e atividades com eles. O último grupo cria uma imagem que contrasta com a do grupo 1. Professores e alunos trabalham juntos. Os limites entre professores e alunos não são tão formais. O professor atua como um consultor nos projetos e questões que os alunos têm interesse em explorar. O clima emocional de sala de aula é mais empolgante.

No grupo 3, o professor projeta oportunidades de aprendizagem, priorizam as experiências colaborativas e autodirigidas. O grupo 3 exige que alguém supervisione os alunos e desempenhe um papel mais central na elaboração de projetos e atividades com eles.

No 4 grupo, professores e alunos trabalham juntos. Os limites entre professores e alunos existem, mas não são tão formais. O clima educacional é leve e o professor atua como um consultor nos projetos e questões que os alunos têm interesse em explorar.

3.1.3 Espectro dos Estilos de Ensino (Mosston; Ashworth)

Os estilos de ensino também foram estudados por (Mosston; Ashworth, 2008), e através da criação do Espectro dos Estilos de Ensino, estudo voltado para o campo da educação física, os professores tem elementos fundamentais para a adequar sua atuação de acordo com o ambiente ou o contexto em que se encontra.

Mediante a denominada “anatomia dos estilos de ensino”, Mosston e Ashworth (2008) advogam a existência de três conjuntos de decisões que devem ser efetuados em todos os episódios de ensino: a) planejamento ou decisão pré-impacto; b) implementação

ou decisão de impacto; e c) avaliação ou decisão pós-impacto. Os estilos de ensino foram criados baseados na tomada de decisões enunciadas anteriormente.

O espectro de estilo de ensino defende que existe dois estilos puros ao ensinar, um baseado no aluno e o outro baseado no professor, ora a tomada de decisão é do aluno ora a tomada de decisão é do professor.

Este tipo de centralização baseado na tomada de decisão, relaciona-se com o contexto de liberdade e de centralização do ensino no aluno, surgindo dois grupos diferenciados de estilos de ensino Clemente (2014) apud Morgan; Sproule; Kingston, (2005): o estilo de ensino de reprodução, nesse estilo, o professor toma as decisões e os alunos realizam o que manda o professor; e o estilo de ensino de produção, onde os próprios alunos se tornam responsáveis pelo seu aprendizado de forma gradual e onde o professor se tem papel de orientador desse processo.

Souza e Mascarenhas (2023) apresentam os estilos de Mosston e Ashworth (2008) estilos de ensino do espectro e organizados em dois grandes grupos. O primeiro representa opções de ensino que promovem a reprodução de conhecimentos e habilidades, enquanto o segundo representa opções que estimulam a produção de novos conhecimentos e habilidades que são: Comando (A), Tarefa (B), Recíproco (C), Autoavaliação (D), Inclusivo (E), referente ao primeiro grupo; Descoberta guiada (F), Descoberta Convergente (G), Descoberta Divergente (H), Programa Individual (I), Iniciativa do aluno (J), autoestima (K)

Clemente (2014) apud Morgan; Sproule; Kingston (2005) destaca que o desenvolvimento por parte dos professores do espectro dos estilos de ensino poderá desenvolver comportamentos promotores do clima motivacional na aula, beneficiando as aprendizagens decorrentes da mesma. Ao passo que os professores vão se aperfeiçoando dentro dos espectros vão tendo mais domínios e controle do clima de sala de aula, de melhorar. Mesmo sendo variados, os estilos de ensino não se conflitam, mas sim se completam e nenhum é considerado superior ao outro, pois todos, dependendo da situação e da relação do professor e do aluno comporão na sua prática um desses estilos ou mais de uma, e conforma Souza e Mascarenhas (2023) o professor se aproximará cada vez mais do pleno desenvolvimento do discente à medida que for expandindo o número de estilos de ensino que usa em suas aulas.

3.1.4 Junior High School Teacher's Teaching Style (Chen)

Outro estudo interessante sobre estilo de ensino foi o Junior High School Teacher's Teaching Style Questionnaire, desenvolvido por Chen (2008), para investigar as percepções de estudantes do ensino básico sobre os estilos de ensino de seus professores em relação ao comportamento dos alunos e apoio emocional oferecido a eles.

O questionário foi dividido em quatro estilos diferentes: democrático, autoritário, laissez-faire e indiferente. As escalas de pontuação até cinco (5), onde nunca (1 ponto), raramente (2 pontos), às vezes (3) pontos, frequentemente (4 pontos) e sempre (5 pontos). A média de pontuação mais alta em uma categoria indica o estilo de ensino com mais frequência.

Nesse modelo, o professor autoritário apresenta um comportamento rígido, com normas bem esclarecidas e também punições para as regras quebradas. Não há relação de afetividade, apenas relação profissional professor aluno, tampouco demonstra afeto e nem desenvolve atividades com o intuito de trabalhar a emoção, os sentimentos. No modelo democrático, geralmente são mais flexíveis e atendem as várias necessidades dos alunos, embora seja exigente com os compromissos.

Os professores que se encaixam no estilo de ensino laissez-faire, são caracterizados como amigável, carinhosos, atenciosos, tem preocupação com o emocional e são incentivadores da aprendizagem independente. Já o professor que possui um estilo de ensino indiferente, são preocupados com em seu trabalho e desempenho pessoal. O foco não é o aluno prestam pouca atenção neles, São cumpridores do horário. Além disso, eles oferecem pouco ou nenhum apoio emocional e raramente estabelecem regras para orientar as experiências de aprendizagem dos alunos. Souza e Mascarenhas (2023) apud Chen (2008) destaca como elementos constitutivos de seu modelo a forma como os professores estabelecem exigências sobre o comportamento e a aprendizagem de seus alunos (regras) e a resposta (apoio emocional) que eles oferecem a esses discernentes.

3.1.5 Questionário Banas de Ensino

O Questionário Portilho/Banas de Estilos de Ensino (Banas, 2013) é composto de 40 itens, distribuídos em 10 itens para os quatro estilos de ensino, dinâmico, analítico,

sistemático e prático. São 2 itens para cada procedimento didático considerado, (planejamento, aprendizagem do aluno, estratégias de ensino, recursos didáticos e avaliação). A pontuação para cada item varia de 1 = nunca a 5 = sempre. Por meio desse instrumento, os professores podem identificar o seu estilo de ensino predominante dentre quatro categorias.

3.1.5.1 Estilo dinâmico: O professor é flexível em relação ao planejamento da aula, dos conteúdos, incentiva o trabalho colaborativo, incentiva a discussão de questões amplas, são incentivadores, e buscar estimular a autonomia dos alunos na realização das atividades e situações problemas. Utiliza recursos didáticos que privilegiam a diversificação, favorecem o trabalho colaborativo e inovador, estimulam a participação dos alunos em apresentações e debates. Compreende-se que o aluno aprendeu quando tem habilidade de resolver problemas, tem autonomia, e quando dialoga sobre o tema trabalhado. Os instrumentos avaliativos se apresentam com número reduzido de questões, com questões abertas e abrangentes.

3.1.5.2 Estilo Analítico: Ao organizarem as aulas, sempre reservam mais tempo para um assunto específico, ou situação de ensino, a fim de esmiuçar os detalhes do conteúdo; eles avaliam se os alunos aprenderam quando conseguem manifestar suas opiniões e ideias com detalhes e profundidade. Os recursos didáticos privilegiam análise detalhada das situações, esgotam as possibilidades de análise e argumentação, valorizam os trabalhos de pesquisa com muita observação. Compreende-se que o aluno aprendeu quando tem hábito de revisar exercícios antes de entregar, manifesta suas ideias com detalhes e profundidade, faz uso da escuta e reflexão. Os instrumentos de avaliações instigam o aluno a argumentar a sua posição, dá margem ampla de tempo, questões com detalhes e profundidade.

3.1.5.3 Estilo Sistemático: Os professores valorizam o controle da turma, a disciplina e organização, seleciona estratégia que promove a crítica, o debate fundamentado em pesquisas prévias, que permita ao aluno buscar o "porquê" para explicar suas ideias. Utiliza-se de recursos didáticos que trabalham conteúdos integrados a um marco teórico mais amplo; exige estruturação e objetividade. Compreende-se que o aluno aprendeu quando domina a sequência lógica dos conteúdos trabalhados, domina os conceitos estudados, revela resultados satisfatórios nas avaliações formais. Na avaliação, busca respostas com lógica e coerência, respostas bem fundamentadas, elaboração de sínteses com conceitos claros.

3.1.5.4 Estilo Prático: Contextualizam os conteúdos com os fatos cotidianos, propõem questões de ordem prática que requerem respostas breves e diretas, dispõem pouco tempo com explicações teóricas e proporcionam momentos de experimentação do conteúdo. Os recursos didáticos privilegiam os que contêm instruções claras em relação aos procedimentos, substituem explicações por atividades práticas e soluções de problemas do dia a dia. Compreende-se que o aluno aprendeu quando transpõe o conteúdo para uma situação prática. A avaliação apresenta questões de ordem prática, contestação das perguntas de forma breve concreta, assim como precisas e diretas.

Certamente, há várias formas de classificar os estilos de ensino. Cada uma estabelece certos elementos como fundamentais para determiná-los. Por exemplo, Mosston e Ashworth (2008) assumem a tomada de decisão como fator fundante do seu modelo. Já Chen (2008) destaca como elementos constitutivos de sua classificação o estabelecimento de regras e o apoio emocional aos alunos. À primeira vista, isso parece indicar um debate confuso e contaminado pelo uso de termos ambíguos. Entretanto, uma vez que o estilo de ensino é um comportamento humano com fundamento complexo e multidimensional, é inevitável a existência de uma pluralidade de tipologias. Na verdade, cada classificação e instrumento elaborados descortina certa dimensão antes não considerada. (Souza e Mascarenhas 2023 ,p. 7)

3.2 Estilos de Ensino Delgado e Camacho

Delgado e Camacho (2020) apresentam seis categorias, estilos de ensino tradicionais, estilos de ensino que fomentam a individualidade, estilo que possibilita a participação dos alunos no ensino, estilos que possibilitam a socialização e os estilos que favorecem a criatividade.

Os estilos de ensino estão interligados e relacionadas com teorias já existentes que servem como alicerce para os surgimentos ou escolha de determinado estilo.

Tabela 2- Estilos de Ensino e Indicadores criados por Delgado

Estilos	Palavras Chaves
Tradicional	Ordem direta, tarefas individuais;
Fomenta a Individualidade	Individualização e aluno;
Possibilita a participação	Participação nas técnicas de ensino, delegação de funções;
Possibilitam a socialização	Cooperação, socialização;
Implicam cognoscitivamente	Indagação, busca, aprender a aprender;
Favorecem a criatividade	Diversidade, criação

Fonte: Delgado e Camacho (2002) p.32

Esses seis estilos de ensino são fundamentais, se destacam em três tipos de interações: a interação do tipo comunicativa ou técnica de ensino, a interação nos moldes interação-controle, ou formas de organizar a classe e as interações socioafetivas ou tipos de clima de aula.

Encontramos estilos de ensino embasados nos estudos das teorias implícitas desenvolvidas por Morriero (1988) teoria interpretava, expressiva, produtiva, emancipatória e a teoria dependente realizados por Delgado Medina e Viciano no ano de 1996, com o objetivo de identificar em um curso de formação inicial de professores, como evoluía as teorias implícitas das aprendizagens, se estabelecendo a relação que vemos no quadro abaixo.

Tabela 3- Relação entre as Teorias Implícitas e os Estilos de Ensino

Teorias implícitas	Estilos de ensino
Teoria interpretativa	Estilos individualizadores e participantes
Teoria expressiva	Estilos de ensino cognoscitivo e criativos
Teoria Produtiva	Estilo de ensino individualizadores e tradicionais
Teoria emancipatória	Estilo de ensino socializadores
Teoria dependente	Estilo de ensino tradicional

Fonte: Fonte: Delgado e Camacho (2002) p.35

Considerando que as atividades dos se baseiam em atitudes pessoais consolidadas por sua experiência acadêmica, profissional, se faz importante estabelecer critérios para categorizar comportamentos de ensino: que o professor os mostre regular e continuamente; ser baseado ou ter origem em atitudes pessoais que são inerentes, e proceder de outros comportamentos abstraídos de sua experiência acadêmica e profissional.

3.3 Estilo Proposto por Geijo

Encontramos também enquanto classificação de estilos de ensino, o estilo aberto, estilo de ensino formal, estilo de ensino estrutural e estilo de ensino funcional, proposto por Geijo (2007)

3.3.1 No estilo de Ensino Aberto os professores deste estilo frequentemente apresentam novos conteúdos, mesmo que não estejam incluídos no programa, o que significa que não obedecem rigorosamente ao planejamento didático. Eles motivam com atividades novas, muitas vezes em torno de problemas reais no meio ambiente e incentivam alunos na busca pela originalidade na execução das tarefas. Esse comportamento de ensino favorece, aos alunos d que apresentam um estilo de aprendizado ativo.

3.3.2 Estilo de Ensino Formal, os professores seguem o planejamento de ensino rigidamente. Não permitem improvisação e sempre ensinam conteúdos que estão inclusos no programa. Dentro deste estilo de ensino, estão aqueles professores que com seus comportamentos de ensino favorecem os alunos com estilo de aprendizagem reflexivo.

3.3.3 Estilo de ensino Estruturado, os professores deste estilo, geralmente respeitam e enfatizam a importância do planejamento. Optam em ensinar conteúdos integrados sempre de forma quadro teórico amplo, articulado e sistemático. Dentro deste estilo de ensino estão aqueles professores que, com suas condutas docentes, privilegiam o estilo de aprendizagem teórica.

3.3.4 Estilo de Ensino Funcional, os professores deste estilo, defendem o planejamento e se preocupam em como fazer acontecer o que está no plano. Dão maior ênfase ao conteúdo processual do que ao conteúdo teórico. Buscam trabalhar com exemplos práticos do cotidiano. Este estilo de ensino favorece aos alunos com estilo de aprendizagem prático.

3.4 Estilo Proposto por Suarez

Apresentamos ainda Himmel (2001), que considera o estilo pedagógico, como a inter-relação professor – aluno e considerando essa premissa, Suarez et al. (2008), baseando-se nessa abordagem, determina quatro estilos pedagógicos citados a seguir: estilo diretivo, estilo tutorial, estilo de planejamento e estilo investigativo

3.4.1 O Estilo Diretivo, caracteriza-se pela disciplina, severidade, arbitrariedade; o professor é o principal responsável pelo processo; O aluno é passivo e responde às exigências do professor. Aqui o conteúdo e a ação do professor predominam sobre a aprendizagem do aluno.

4.4.2 O Estilo Tutorial, neste estilo o professor é um guia, um facilitador e um mediador, que responde aos interesses e necessidades dos alunos; O aluno tem voz ativa, é autônomo. Também existe a aprendizagem por descoberta, em que o processo é determinado pelo aluno; existe uma atitude dialógica, a aprendizagem é baseada nas necessidades e interesses do aluno; uma consciência crítica é tratada.

3.4.3 O Estilo Planejador, como o próprio nome indica aqui o professor planeja com antecedência suas atividades para apoiar os alunos, levando em consideração os diversos tipos de aprendizagem e inteligência, e é um avaliador do processo; o aluno responde e fica ativo. São utilizadas várias estratégias visando maior aprendizado por parte dos alunos.

3.4.4 O Estilo Investigativo, é aquele utilizado para a geração de novos problemas científicos, com uma perspectiva complexa e interdisciplinar; O aluno é ativo, exigente e está no caminho da produção científica. A solução de problemas científicos é a chave para o desenvolvimento do conhecimento e da aprendizagem (Suárez et al., 2008)

Continuando com os pensamentos de Calejjas (2002) algumas dimensões são fundamentais na compreensão e na definição dos estilos dos professores, que são o saber, o saber fazer, o saber comunicar e o saber ser.

O saber, condiz ao domínio que o professor tem da disciplina, conteúdo que ensina, com a capacidade de pesquisar e construir conhecimento do campo em que atua. Refere-se a maneira que compartilha o conhecimento, os fatos, argumentações e etc.

O saber fazer, corresponde a capacidade que o professor deve ter, para saber usar os conhecimentos em contextos específicos, interagir com a realidade em que se vive, interpretá-la, descobri-la, possibilitar sua consolidação e transformação.

O saber comunicar, corresponde a forma que o diálogo se estabelece a favor do processo de ensino e aprendizagem, nos quais os atores se reconhecem como interlocutores expressivos e dependem de alguns acordos, da troca de significados e experiências e na sua participação ativa nos contextos comunicativos.

O saber ser, está ligado à dedicação do professor na formação integral do aluno, para o seu desenvolvimento global, ou seja, trabalhar corpo e mente, inteligência e sensibilidade, sentido estético, responsabilidade indivíduo, espiritualidade. Os alunos precisam ser vistos e orientados para pensar com autonomia, desenvolver seu lado crítico, seu próprio julgamento para determinar por si mesmo eles mesmos o que deveriam fazer em diferentes circunstâncias. Saber viver no mundo e se relacionar com as pessoas.

3.5 Estilo Proposto por Calejja

Considerando as dimensões e os interesses humanos, Calejja (2005) adotou três estilos; estilo 1 do interesse emancipatório, estilo 2 do interesse técnico e estilo 3 do interesse prático.

3.5.1 Estilo do Interesse Emancipatório: A aprendizagem é considerada um ato social e o conceito de práxis nesse estilo é fundamental para explicar o saber do professor. Nesse estilo se procura desenvolver ambientes de aprendizagem inovadores, criativos e transformadoras, que enriqueçam o diálogo entre professores e alunos na construção de saberes. Os estudantes são corresponsáveis de seu próprio conhecimento, assim como críticos e problematizadores.

É um estilo que favorece a autonomia e a criatividade na medida em que os participantes definem suas próprias regras, decidem por si mesmos, preferem problemas não estruturados antecipadamente, conceber projetos inovadores, eles inventam, eles criam. Professores que usam esse estilo valorizam os alunos que são dedicados, preocupados com temas gerais, questionadores e que se expressam fluentemente.

Avaliar nesse estilo, envolve refletir sobre os próprios processos de aprendizagem, tanto individual como coletivamente, fazendo julgamentos sobre sua qualidade sob critérios de compreensão, verdade e autenticidade.

Quanto a saber fazer, as estratégias aplicadas visam a construção da autonomia e a criatividade do discente. O professor aplica no dia mentoria, trabalho com dilemas, brainstorming, questões que exigem produção criativa, resolução de problemas. Enfatizam o processo e não o resultado e a conclusão dos projetos.

3.5.2 Estilo 2, Interesse Técnico, utiliza das preocupações de seus alunos para aprofundamento dos temas das aulas e de acordo com sua experiência como professor. Compreende a ciência como única fonte de conhecimento.

O professor, através de sua formação profissional, formula ideias do que é ensinar, ou que é aprender e também sobre avaliar seus conhecimentos específicos, isto é um pensamento espontâneo, construído a partir da experiência, não explícito, não formalizado, que orienta sua prática.

Nesse estilo ensinar é transmitir conhecimentos. Existe um conjunto de regras e procedimentos que são verdades absolutas, não questionável; aprender é reproduzir o conhecimento transmitido. Avaliação é feita através do uso intensivo de testes, verificações curtas e projetos guiados, considerando a aprendizagem um produto que pode ser avaliado em relação a critérios pré-determinados.

O currículo é visto como um produto elaborado de acordo o que quer que o aluno aprenda, o que que envolve controlar tanto o ambiente de aprendizagem quanto a pessoa que aprende, a fim de garantir que ocorra o aprendizado desejado. O ensino a partir deste interesse técnico implica planejamento atividades e conteúdos com objetivos muito específicos. Valorizam os resultados ao invés de processos.

Em relação ao saber comunicar, mostram uma concepção positivista da ciência como a única fonte de conhecimento verdadeiro, é supervalorizado; O professor é um acadêmico, não acredita em recursos didáticos, é muito enciclopedístico. O planejamento prioriza os discursos, sem interação com os alunos, em decorrência do não reconhecimento de seus contextos culturais e suas motivações, interesses e elaborações anteriores.

Espera-se que o aluno que foi educado através da ciência, cultive atitudes de objetividade e independência de julgamento, como também desenvolva a capacidade de usar rigorosamente métodos e habilidades para aprendizagem, independentemente de sua vida ou profissão futura.

3.5.3 O estilo 3, Interesse Prático, este estilo está mais orientado para gerar uma ação voltada para o sujeito ao invés do objeto. Nessa perspectiva, o currículo desempenha um papel central que eles constituem a base para as experiências de aprendizagem tanto do aluno como o professor. Ao ensinar, o professor não age a partir de objetivos nem conteúdos pré-determinados como resultados que devem ser alcançados, pois para este o mais importante é construir no processo, através da visão crítica de algumas suposições que foram aceitas, os acordos sobre as ações isso deve ser realizado.

Em relação à aprendizagem, o professor tem interesse no significado da experiência para o aluno, porque embora resultados aceitáveis possam ser alcançados sem levar em conta experiência, isso não significa que tenha sido significativa para o estudante. De acordo com o exposto, a avaliação é essencial, uma vez que envolve fazer julgamentos das experiências de aprendizagem vividas; exige que eles sejam como os avaliadores de suas próprias ações.

Os professores que assumem este estilo são pessoas críticas que avaliam regras e procedimentos, eles preferem problemas onde são avaliados e analisados objetos, fatos, fenômenos e ideias já existentes; eles gostam de escrever comentários, dar Opiniões, julgar pessoas e seus trabalhos, avaliar textos, programas e projetos contrastando outros pontos de vista.

O Quadro, a seguir, sintetiza as principais tipologias de estilos de ensino mais discutidas na literatura com seus principais autores, classificação e elementos principais.

Tabela 4 -Tipologias de Estilos de Ensino

Autores	Classificação	Elementos constitutivos
Conti (1985)	Centrado no Professor versus Centrado no Aluno.	Atividades centradas no aprendiz, instrução personalizada, relativo à experiência, avaliação das necessidades dos alunos, construção do clima, participação no processo de aprendizagem e flexibilidade para o desenvolvimento pessoal.
Grasha (1994)	Expert, Autoridade formal, Modelo pessoal, facilitador e Delegador.	A percepção do professor sobre a capacidade dos alunos, a sua necessidade de controle direto das situações de aprendizagem e a sua disposição para construir e manter relacionamentos interpessoais com e entre os alunos.
Callejas Restrepo y Corredor M.	Estilo 1 desde el interés Emancipatório; Estilo 2 desde el interés	A aprendizagem é considerada um ato social e o conceito de práxis nesse estilo é

Autores	Classificação	Elementos constitutivos
(2002)	Técnico e Estilo 3 desde el interés práctico	fundamental para explicar o saber do professor. O professor, através de sua formação profissional, formula ideias do que é ensinar, ou que é aprender e também sobre avaliar seus conhecimentos específicos, isto é um pensamento espontâneo, construído a partir da experiência, não explícito, não formalizado, que orienta sua prática Ao ensinar, o professor não age a partir de objetivos nem conteúdos pré-determinados como resultados que devem ser alcançados, pois para este o mais importante é construir no processo, através da visão crítica de algumas suposições que foram aceitas, os acordos sobre as ações isso deve ser realizado
Delgado Noguera e Camacho (2002)	Tradicional; Fomentam a Individualização, Possibilita a participação, possibilitam a socialização, implicam cognoscitivamente, favorecem a criatividade	A classificação se dá nos tipos mais conhecidos desde o professor tradicional com mando direto ao estilo que favorece a liberdade e estimula a criatividade dos alunos.
Mosston e Ashworth (2008)	Comando (A), Prática (B), Recíproco (C), Autoavaliação (D), Inclusão (E), Descoberta Guiada (F), Descoberta Convergente (G), Produção Divergente (H), Programa Individual (I), iniciado pelo Aprendiz (J) e Autoensino (K).	Padrões de decisão que definem as ações do professor e dos alunos, em três momentos distintos: pré-impacto, impacto e pós-impacto.
Chen (2008)	Autoritário, democrático, Laissez-faire e Indiferente.	A forma como os professores estabelecem exigências sobre o comportamento e a aprendizagem de seus alunos (regras) e as respostas que eles oferecem a esses discentes em termos de apoio emocional.
Suárez Mantilla, et. al. (2010)	Diretivo, tutorial, planejador, investigativo	Caracterizado pela disciplina; O professor é um facilitador e mediador; O professor planeja com antecipação as atividades para apoiar os alunos.
Banas (2013)	Dinâmico, analítico, Sistemático e Prático.	Planejamento, percepção do professor sobre a aprendizagem do aluno, estratégias de ensino, recursos didáticos e instrumentos de avaliação.

Fonte: Adaptado pela autora (2024)

Para finalizarmos esse estudo na literatura sobre os estilos de ensino, resgatamos Calejja (2005), segundo ele o estilo de ensino é a maneira como o professor age diante de seus compromissos, de como orienta seu trabalho e relaciona seus saberes, experiências pessoais e educacionais, e explora as habilidades sociais dos alunos em um contexto específico.

Parafrazeando Freitas (2013), é possível perceber que o estudo sobre os estilos se apresenta como uma mola propulsora do desempenho de estratégias didáticas que se refletem nas ações docentes no processo de ensino e aprendizagem.

Embora percebamos uma variedade de classificação de estilos de ensino, alguns pontos em comum são interessantes para o conhecimento didático e pedagógico do professor, como a reflexão acerca da comunicação em sala, em relação ao diálogo e comunicação existente entre educadores X professores e alunos X alunos. A importância do currículo e do planejamento na rotina educacional.

4. ESTILOS DE APRENDIZAGEM

A pesquisa sobre estilos de aprendizagem é considerada importante no sentido de gerar reflexos educacionais no processo educacional relacionado ao ensino-aprendizagem, e ajudar tanto os alunos quanto os professores. Por um lado, um maior entendimento dos estudantes sobre seu próprio estilo de aprendizagem pode favorecer o autoconhecimento, de forma a instruir os processos de tomada de decisão sobre o curso, os métodos de estudo a serem adotados ou as estratégias mais adequadas e em relação ao professor, pode ajudar na escolha das metodologias, matérias e dinâmicas de aula, assim como ajudar a desenhar um caminho pedagógico, didático mais exitoso de classe.

De acordo com os estudos, os estilos apresentam diversas tipologias, estes modelos foram então propostos pela concepção de cada pesquisador responsável, afinal estilos são modos característicos e dominantes da forma que os indivíduos recebem e processam informações (Felder; Spurlin, 2005).

As intervenções dos professores em classe tendem a ser mais valorizadas e com possibilidades de acerto, quando alinhadas ao estilo de aprendizagem do aluno. A intervenção do professor tem diversos matizes, que se materializam num estilo de ensino, numa técnica, num recurso escolhido, em uma abordagem de ensino em uma prática que combine com o estilo de aprender do aluno.

Estilo de aprendizagem pode ser compreendido como comportamentos utilizados pelos indivíduos para aprender melhor. Para Alonso, Gallego e Honey (2007), os estilos de aprendizagem são indicadores de níveis mais profundos do pensamento que as pessoas utilizam para se relacionar com a realidade unidos a elementos psicológicos.

A teoria dos estilos de aprendizagem de Alonso, Gallego e Honey (1994) traz uma proposta que vai ao encontro do que é essencial no processo educativo: instigar a discussão da aprendizagem, envolvendo os participantes, ou seja, o professor e o aluno nesse processo. Para os autores estilo de aprendizagem não é o mesmo que estilo cognitivo.

Para Alonso, Gallego e Honey (2007, p47), os estilos cognitivos são “actividades intelectuales internas como la percepción, interpretación, y pensamiento (p.26) e os estilos de aprendizagem está relacionado à “como los individuos se diferencian em el modo de

iniciar, investigar, absorver, sintetizar e evaluar las diferentes influencias educativas em su ambiente, y de integrar sus experiencias, y la rapidez del aprendizaje.

A respeito dos estilos de aprendizagem dos alunos, Alonso et al (2007) apresenta quatro estilos pelo menos, que são os estilos, ativo, estilo reflexivo, estilo teórico e estilo pragmático.

Tabela 5- Estilos de Aprendizagem dos Alunos e suas Características

Estilo de Aprendizagem	Principais característica
Estilo ativo	Animador, descobridor, espontâneo , mente aberta, aventureiro, criativo, inventor,etc
Estilo Reflexivo	Ponderado, receptivo, analítico, observador, paciente, cuidadoso ,investigador, etc
Estilo Teórico	Metódico, lógico, crítico, disciplinado, ordenado, pensador,etc
Estilo Pragmático	Prático, eficaz, realista. positivo, seguro de si, claro, rápido, etc.

Fonte: Alonso, Gallego e Honey (1994) p.71 adaptado

Os estilos de aprendizagem dão possibilidades para que novas pesquisas e aprofundamentos possam ser realizados, pois, Alonso, Gallego e Honey (1994, p.126) destacam que ... análisis detenido de las respuestas a cada uno de os items del cuestionário CHAEA puede ser uma excelente ayuda para la orientación em problemas personales que influyen em el aprendizaje, já que os estilos de aprendizagem é a maneira preferida de aprender.

Se deseja que as práticas pedagógicas se favorecam das diversas possibilidades envolvidas na aprendizagem, quando orientadas pelos estilos.

Vecchia (2019) assegura que compreender os estilos de aprendizagem ajuda a apreender os ensejos que induzem os alunos a terem desempenhos variados em diversos contextos da estratégia de ensino e da forma de abordagem dos temas.

Outro estudioso importante que se destaca no campo dos estilos de aprendizagem Kolb, que criou um instrumento que visam à identificação do estilo de aprendizagem, conhecido como Inventário de Estilo de Aprendizagem, um dos instrumentos que tem maior aplicação e divulgação. Seus estudos têm como referência bases científicas de pesquisas anteriores, sobre o desenvolvimento do conhecimento e do pensamento, tais como o Goldstein e Scheerer (1941), Tolman (1948) Lewin (1951), Bruner (1960) entre outros.

Em 1971, Kolb iniciou seus estudos sobre estilos de aprendizagem e seu trabalho procurou conhecer como se aprende e se assimila informação, de como se solucionam problemas e tomam decisões. Para ajudar na busca dessas informações, ele elaborou um modelo denominado experimental, com o qual buscou o conhecer o processo de aprendizagem, baseando-se na própria experiência.

Em 1984 em sua Teoria de Aprendizagem Experiencial, Kolb apresenta o aprendizado como o processo pelo qual ocorre o desenvolvimento do indivíduo, no qual apresenta quatro modos de aprendizagem, sendo elas a estrutura afetiva, a estrutura perceptual, a estrutura simbólica e a estrutura comportamental.

O instrumento de medida denominado Inventário de Estilos de Aprendizagem (Learning Style Inventory - LSI), foi criado por Kolb em 1984 e tem como base teórica o modelo estrutural da aprendizagem, centrado na pessoa. Este inventário contém algumas sentenças com as quais estão associadas as alternativas. Cada alternativa recebe um peso de acordo com o que o estudante acredita que melhor descreva suas atitudes e sentimentos no momento em que ele está aprendendo. Sendo assim, a partir dos pesos atribuídos pelos estudantes às alternativas, são calculados quatro índices: experiência concreta, conceituação abstrata, observação reflexiva e experimentação ativa.

1. A experiência concreta, está relacionado ao aprender através dos sentimentos e dos usos dos sentidos. Kolb, estabelece que um alto índice em experiência concreta demonstra forte tendência a abordagem fundamentada em experiências, de modo que o aluno tem seu aprendizado baseado em ponderações e em sentimentos. Os sujeitos deste geralmente acham pautas teóricas desnecessárias e preferem tratar cada situação como um caso único. Aprendem melhor por meio de exemplos específicos nos quais se sintam envolvidos. Estes estudantes tendem a se relacionar melhor com outros estudantes, do que com o professor de perfil autoritário

2. **Observação e Reflexão.** Aprendizagem baseada na observação, ou seja, aprende observando. Os indivíduos desse estilo aprendem ao realizar cuidadosas observações e fazendo julgamentos das mesmas. Eles preferem aprender assistindo aulas, o que lhes dá a possibilidade de exercer o seu papel de observador e juiz imparcial, desta maneira, tendem a ser introvertidos.
3. **Conceituação Abstrata:** A aprendizagem ocorre pelo uso da lógica e das ideias. Aprende nesse estilo pensando, organizando hipóteses, ideias e construindo saber. Aprendem melhor quando dirigidos por uma autoridade de modo impessoal, com ênfase teórica e análise sistemática.
4. **Experimentação Ativa:** Aprender fazendo, aprender usando a prática. Esse estilo indica uma nas atividades que são práticas. Os indivíduos aprendem com facilidade quando participam de projetos práticos, discussões em grupo e realizando tarefas em casa, porém não gostam de situações de aprendizado passivo como assistir aulas, e tendem a ser extrovertidos.

Com a aplicação do inventário de estilos, que tem como base o modelo estrutural de aprendizagem, centrado na pessoa e com duas dimensões fundamentais de aprendizagem, a dimensão de apreensão e a dimensão transformação, foi possível identificar, segundo Kolb, quatro estilos de aprendizagem, que são, acomodador, divergente, convergente e assimilador.

4.1 Estilos de Aprendizagem de Kolb

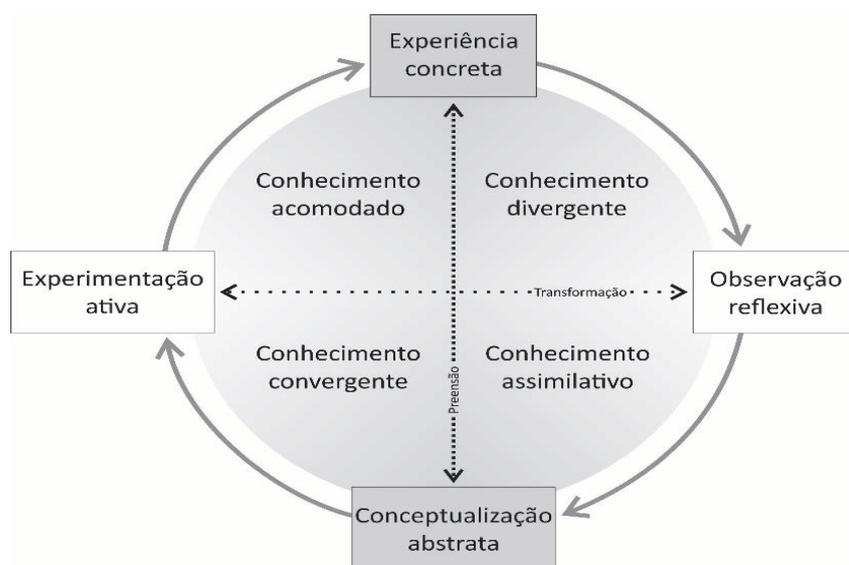
4.1.1 **Acomodador:** Estilo de aprendizagem observado em pessoas que apreciam desafios e novas experiências. Adaptam-se bem as circunstâncias imediatas. As habilidades dominantes são a experimentação ativa e a experiência concreta. Alunos com esta preferência de aprendizagem se destacam em aulas de campo, projetos, atividades práticas e gamificadas. Aprendem fazendo as coisas, aceitando desafios e tendem a atuar mais pelo que sente do que pela análise tipo lógica.

4.1.2 **Assimilador :** Estilo de aprendizagem observado em pessoas que gostam de reunir fatos e organizá-los de forma lógica e integrada. As habilidades dominantes são a observação reflexiva e a conceituação abstrata. Aulas de leitura, palestras e exploração de modelos analíticos atraem alunos com este estilo de aprendizagem. Destacam-se por seu raciocínio indutivo e preocupa -se menos com o uso prático das teorias. Tendem a se interessar mais pelas ideias do que pelas pessoas.

4.1.3 Convergente: Pessoas com este estilo de aprendizagem buscam aplicação prática das ideias, apreciam resolver problemas e tomar decisões. O ponto forte desses sujeitos são a experiência concreta e a observação reflexiva. A aplicação prática das ideias é outro ponto forte desses indivíduos. Tem maior êxito em situações que existe apenas uma alternativa correta. Aulas de simulações e experiências em laboratório são as preferidas por alunos com este tipo de aprendizagem.

4.1.4 Divergente: pessoas com este estilo de aprendizagem apresentam melhor desempenho em situações que exigem a geração de ideias. Suas habilidades dominantes são a conceitualização abstrata e a experimentação ativa. Alunos com esta preferência de aprendizagem se destacam em modelos de construção e estudos de caso. São considerados criativos, geradores de alternativas, reconhecem os problemas e compreendem as pessoas. Veja a figura que representa a concepção de Kolb.

Figura 2 - Ciclo de Aprendizagem de Kolb



Fonte: Patrícia Viveiros de Castro Krakauer (2017)

Nesse ciclo, defendido por Kolb podemos perceber a dialética entre o concreto e o abstrato no movimento de aprendizagem, bem como a relação entre a experiência ativa e reflexiva, ou seja, onde o sujeito reflete e parte para ação a partir do movimento reflexivo.

4.2. Estilos de Aprendizagem de Gregorc

Podemos encontrar na literatura os estudos de Gregorc (1979) que defende que os estilos de aprendizagem apresentam comportamentos diferentes, que servem como

indicadores do funcionamento das mentes das pessoas, suas competências e capacidades de se relacionarem com o mundo.

Anthony F. Gregorc, doutor em psicologia, Norte-Americano, enquanto foi diretor de uma instituição de ensino se questionou a respeito sobre as dificuldades enfrentadas por crianças e adultos em relação ao aprendizado. O modelo de estilo de aprendizagem desenvolvido por Gregorc tem seu foco voltado nas habilidades da mente humana, para o pesquisador estilo de aprendizagem consiste em comportamentos distintos de cada sujeito que servem de parâmetros para chegar as maneiras como cada pessoa prefere aprender e a se adaptar dá melhor forma possível ao meio ao qual estar inserido.

Ele compreende que a pessoa já tem uma predisposição desde o nascimento que determinará seu estilo de aprendizagem e que, durante a sua vida, a aprendizagem acontece por meio de experiências concretas e por meio da abstração.

Em 1982, Gregorc elabora o instrumento para avaliar os estilos de aprendizagem propostos conhecido por Style Delineator (Delineador de estilo).

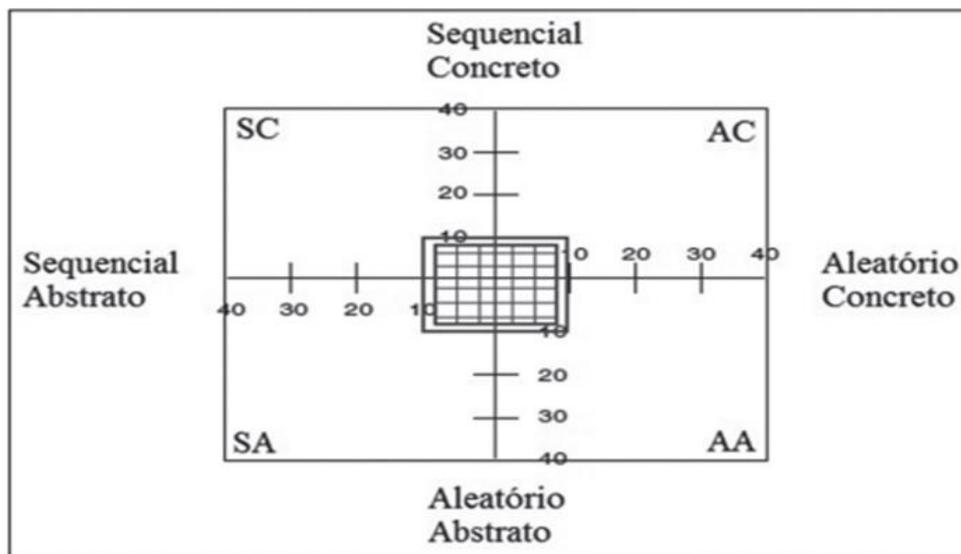
De acordo com Domingues e Schmitt (2016):

Este instrumento mensura os tipos de capacidades mediadoras: percepção e ordem. É formado por dez conjuntos de quatro adjetivos. Os quatro adjetivos de cada conjunto devem ser ordenados atribuindo-lhes um valor compreendido entre 40 e 10, cada um pertence a um estilo de aprendizagem [...] A melhor palavra que descreve o estilo do indivíduo é pontuada com “40”, enquanto que a que menos lhe descreve corresponde ao “10”. Não é permitido deixar de avaliar nenhum dos adjetivos, nem repetir pontuações. Os resultados obtidos nesta prova indicam a posição do sujeito em canais bidimensionais de preferências de aprendizagem para dar sentido ao mundo através de percepção e ordenar a entrada de informação. (Jonassen; Grabowski, 1993 apud Domingues; Schmitt, 2016, p. 368).

Segundo os pensamento de Gregorc, o aprendizado acontece de duas maneiras principais: Através da percepção das informações que pode acontecer por meio de experiências concretas que permite a absorção das informações através dos cinco sentidos e através do raciocínio abstrato que está relacionado a intuição, a intelectualidade e a imaginação do indivíduo, podendo variar a intensidade de cada polo de aprendizagem de acordo com a idade, já a segunda forma está associada a organização da informação que pode ser de forma sequencial ou aleatória, a combinação das quatro dimensões resultam

nas quatro tipologias propostas: Sequencial Concreto (SC), Aleatório Concreto (AC), Aleatório Abstrato (AA) e Sequencial Abstrato (SA).

Figura 3- Estilos de Aprendizagem, Segundo Parâmetros de Anthony Gregorc



Fonte: GREGORC, A. F. *Learning/teaching styles: their nature and effects*. NASSP Monograph, 1979.

- a) Sequencial Concreto: Os indivíduos desse estilo enxergam o aprendizado em uma sequência coerente e detalhada, analisando tudo por etapas e pontuando os começos e os finais de cada foco do conhecimento. São descritas como estruturadas, práticas e minuciosas. Segue uma linha de pensamento onde fica claro o princípio e o fim e aprende passo a passo. As informações são avaliadas com concretude, onde os conceitos são verificados de acordo com os sentidos.
- b) Sequencial Abstrato: Os sujeitos desse estilo têm o aprendizado voltado para o sentido lógico, analíticas e estudiosas. Preferem as instruções verbal. O estudante necessita de confirmar as informações, baseadas sempre na análise lógica e conceitual do processo de ensino/aprendizagem.
- c) Aleatório Abstrato: Estudantes que apresentam esses estilos de aprendizagem são geralmente criativos, têm facilidade de expressar-se e socializar, apresentando a capacidade de assimilar as informações de modo bastante abrangente. Suas confirmações se dão adotando como base aquilo que já foi vivenciado internamente.

d) Aleatório Concreto: Esse é um dos estilos de aprendizagem adotados por pessoas que aprendem por ensaios e erros de forma intuitiva. São aqueles estudantes que investigam e atuam na resolução de problemas.

Com base nesses modelos de aprendizagem, foi elaborada um quadro de atividades relacionado a cada estilo.

Tabela 6- Atividades Integradas ao Estilo de aprendizagem de Gregorc

Sequencial Concreto	Sequencial Abstrato	Aleatório Abstrato	Aleatório Concreto
Checklists (listas)	Palestras	Mapeamentos	Tempestade de Ideias (Brainstorming)
Planilhas	Esboços	Trabalho em Grupo	Criando Possibilidades
Esboços	Documentos	Cartoons	Estudos de Caso
Gráficos	Leitura Longa	Música	Experiência Prática
Mapas	CDs de Áudios	Humor	Mapeamentos
Demonstrações	Redação de Relatórios	Discussão	Leitura Opcional
Excursões	Pesquisas	Interação Social	Simulações
Diagramas	Papers	Fazer Entrevistas	Investigações
Fluxogramas		Revistas	Resolução de Problemas

Fonte: Butler, K. A, 2016, Learning and teaching style in theory and practice. Columbia, CT: Learner's Dimension, 1986 apud Domingues; Schmitt, 2016, p. 370.

As características e as atividades integradas dispostas no quadro ajudam a identificar e perceber a maneira como uma pessoa aprende, como, cada indivíduo apresenta maneiras diferentes de receber, processar e organizar as informações.

4.3 Estilo de Felder e Silverman : Richard M. Felder, professor emérito de engenharia química da Universidade do Estado da Carolina do Norte nos Estados Unidos, no final da década de 1980 e tinha seu foco voltado para pesquisas relacionadas a engenharia disciplinar voltou-se para a educação incluindo pesquisa educacional, juntamente com Linda K. Silverman, psicóloga licenciada, doutora em psicologia educacional e educação especial, desenvolveram o modelo de estilo de aprendizagem, com o intuito de tentar entender o motivo das desistências e repetências dos alunos nas disciplinas que lecionava.

O modelo proposto por Felder-Silverman apresenta cinco dimensões de estilo de aprendizagem: percepção, retenção, organização, processamento e compreensão, para cada dimensão apresentada é demonstrado o estilo de ensino correspondente: conteúdo, apresentação, organização, participação e perspectiva.

Tabela 7- Estilos de Aprendizagem Felder e Silverman

Estilos de Aprendizagem Felder e Silverman							
Percepção		Processamento		Representação		Compreensão	
Que tipo de informação se pretende receber ?		Como se prefere adquirir informação?		Através de que via sensorial se prefere receber informação?		De que modo fica mais fácil compreender os conteúdos ?	
Sensorial	Intuitivo	Ativo	Reflexivo	Visual	Verbal	Sequencial	Global

Fonte: Traduzido de FELDER, R. M.; SILVERMAN, L. K.,1988 Learning styles and teaching styles in engineering education. International Journal of Engineering Education, Ontario, v. 78, n. 7, p. 674–681

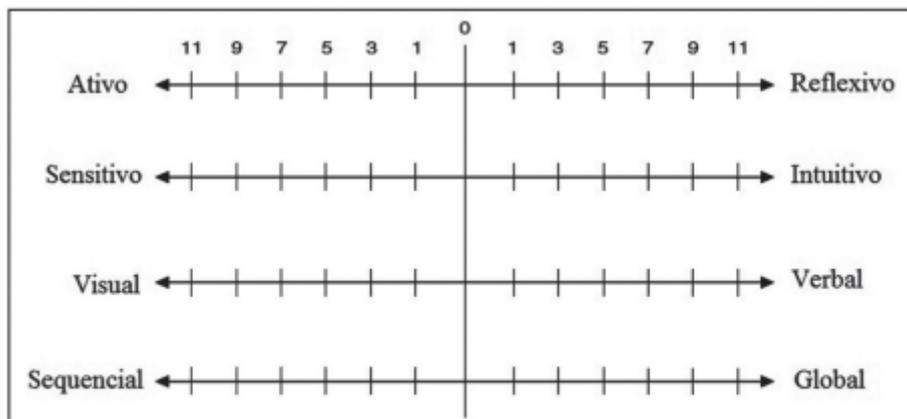
Seguindo a mesma linha da aprendizagem, o modelo também estruturou os estilos de ensino baseado em cinco questões principais:

- 1) Que tipo de informação é enfatizada pelo instrutor?
- 2) Que modo de apresentação da informação é enfatizado?
- 3) Como a apresentação é organizada?
- 4) Que modo de participação do aluno é enfatizado pela apresentação?
- 5) Que tipo de perspectiva é fornecida nas informações apresentadas?

Vejamos o modelo de aprendizagem desse estilo

- a) Ativo (esforço ao aprendizado, gosta de trabalhar em grupo) ou Reflexivo (aprende a pensar, prefere trabalhar sozinho ou com um ou dois parceiros);
- b) Sensitivo (concreto, prático, voltado para fatos e procedimentos) ou Intuitivo (conceitual, inovador, orientado para teorias e significados subjacentes);
- c) Visual (prefere representações visuais do material apresentado, tais como imagens, diagramas e fluxogramas) ou verbal (prefere escrita e explicações comentadas);
- d) Sequencial (processo de pensamento linear, aprende com passos incrementais) ou global (processo de pensamento holístico)

Figura 4- Modelo de aprendizagem Felder-Silverma



Fonte: FELDER, R. M.; SILVERMAN, L. K. Learning styles and teaching styles in engineering education. *International Journal of Engineering Education*, Ontario, v. 78, n. 7, p. 674-681, 1988.

As dimensões exibem estilos como polos contrapostos, porém, isso não define a categorização a partir de um deles. Felder explica que é possível alterar sua posição ao longo do tempo, dependendo do tema ou do ambiente de ensino, ou seja, o estilo não é fixo, pode sofrer mudanças.

4.4 Método VARK : O Modelo VARK categoriza os estilos de aprendizagem de quatro formas: visual; auditivo; leitor/escritor; e cinestésico. O próprio nome do modelo é um acrônimo desses estilos na língua inglesa: Visual, Auditory, Read/Writee Kinesthetic.

- a) Aprendizado visual: As pessoas aprendem melhor por meio de informações que utilizem demonstrações visuais e descrições. Geralmente utilizam listas para manter o raciocínio e organizar seus pensamentos. Costumam lembrar dos rostos das pessoas conhecidas, mas frequentemente esquecem os nomes delas. Esse tipo de aprendizagem

é favorecido utilizando demonstrações visuais, como mapas, diagramas, gráficos, vídeos, e aulas expositivas para apresentar conceitos, raciocínios ou ideias e suas relações.

b) Estilo auditivo: Os indivíduos aprendem pela audição, gostam de ser orientados por instruções faladas. Preferem discussões e diálogos e solucionar problemas por meio de falas, preferem a comunicação oral. A aprendizagem é favorecida por meio da captação de variações sonoras, como palestras, discussões e seminários para memorizar e compreender a mensagem.

c) Aprendizagem por meio da Leitura/escrita: É próprio das pessoas que escrevem, realizam anotações durante as explicações em sala, atividades como palestras e leitura de materiais difíceis, as anotações são essenciais para eles. Frequentemente desenham planos e esquemas para lembrar os conteúdos. A aprendizagem é favorecida por meio de artigos, manuais, relatórios e ensaios.

d) Modelo sinestésico: Os sujeitos preferem aprender fazendo as atividades, tarefas por elas mesmo. Eles usualmente têm muita energia e gostam de utilizar o toque, o movimento e a interação com seu ambiente. Nesse estilo de aprendizagem está presente em pessoas que aprendem melhor fazendo, seja por meio de experiências em laboratórios, encenações, demonstrações, etc.

4.5 Estilo Dunn e Dunn

O modelo de aprendizagem proposto por Rita S. Dunn e Kenneth J. Dunn (1979) indica como os sujeitos respondem a estímulos ambientais, emocionais, sociais, físicos, psicológicos, categorias sob as quais estão agrupadas diferentes condições que afetam a aprendizagem.

Inicialmente, o modelo desenvolvido pelos Dunns teve a ideia de compreender os estilos de aprendizagem buscando minimizar a desmotivação dos alunos na educação infantil. É um dos poucos modelos na literatura que aborda a multidisciplinaridade na aprendizagem infantil.

Inicialmente o estudo foi composto por dezoito (18) itens e posteriormente chegou a vinte elementos, que ao serem respondido levava a compreensão do tipo de aprendizagem de cada aluno, ou seja, como aprendiam.

Tabela 8- Elementos e Estímulos Modelos Dunn e Dunn

Estímulos	Elementos
Meio ambiente	Som, Luz, Temperatura, Ambiente, Design
Emocional	Motivação, Persistência, Responsabilidade, Estrutura
Sociológico	Sozinhos, Pares, amigos, Equipes, Adultos, variados
Fisiológico	Percepção, Alimentação, Tempo, Movimento
Psicológico	Global, Analítico, Hemisférios, impulsivo, reflexivo

Fonte Lozano,2000, p.63

O Modelo é considerado como um dos mais antigos, junto com o de Kolb, e um dos modelos mais completos já citado.

a) O Estímulo Ambiental: Refere-se à forma de progresso do aluno de acordo com o ambiente, uns preferem ouvir música enquanto estudam e outros só conseguem aprender se houver silêncio. Uns preferem o local de estudo em que se encontra, com influência da luz, outros preferem pouca luz, uns ambientes formais e outros ambientes informais.

b) Estímulo Emocional: É caracterizado por aquelas pessoas que precisam de estímulos para melhor se desenvolvem, promovendo maior nível de motivação, persistência, responsabilidade ou conformismo e se precisa de estrutura;

c) Estilo Social: Refere-se aos que aprendem tanto em grupos no coletivo quanto sozinhos, que são adaptáveis à sua realidade de ensino em que estão inseridos, ou seja, aos seus padrões pessoais. Desta forma, que gostam de aprender sozinhos, em par, com amigos, em equipes, com um adulto ou um instrutor/professor, ou na somatória de várias formas.

d) Estímulos Físicos: Alguns indivíduos conseguem estudar melhor utilizando textos, outros tendem a aprender com mais facilidade utilizando de imagens e diagramas; alguns aprendem melhor de manhã bem cedo, enquanto outros, só conseguem produtividade

mais tarde; há os que precisam se movimentar enquanto estudam ou até mesmo comer algo para se concentrar.

e) Estímulos Psicológicos: Os sujeitos analíticos aprendem melhor quando recebem as informações passo-a-passo, em sequencias lógicas, ao contrário deles, os sujeitos do tipo global preferem entender o todo, para depois se concentrarem em detalhes.

5. ESTADO DE CONTA

Muitos são as pesquisas no campo desta investigação que validam e reiteram a necessidade de aprofundamentos teóricos e construção de saberes sobre a formação e o estilo de ensino do professor, no sentido de aprofundar o que motiva e orienta os processos de ensino e inevitavelmente o percurso da aprendizagem. Alguns estudos estão listados abaixo teóricos e pesquisas que foram avançadas sobre o assunto tanto no Brasil como em outros países latino-americanos.

- **ESTILOS DE ENSEÑANZA Y DESARROLLO DE COMPETÊNCIAS INVESTIGATIVAS EM EDUCACIÓN SUPERIOR**, realizado por Luis Augusto Cuellar, Esteban Muñoz Montenegro y Angel Zuley Pedraza Hurt, 2018. Investigação ocorreu sobre os estilos de ensino de alguns professores e as competências investigações de seus respectivos alunos, a fim de caracterizar os primeiros e identificar este último, evidenciando quais estilos de ensino promovem em maior ou menor grau os diversos habilidades de pesquisa por meio da prática em sala de aula. A conclusão geral da investigação mostra que, em termos de Estilos de Ensino, cada professor carrega características dos quatro estilos tomados como referência: gestor, tutor, planejador e pesquisador, mas há quem finalize sua prática em maior grau. Quanto às Competências Investigativas, elas dependem em grande parte da como o professor interage com os alunos e o grau de ênfase que ele dá as atividades de aprendizagem para promover essas habilidades.
- **ESTILOS DE ENSINO PREDOMINANTE DE PROFESSORES QUE ATUAM NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO DO MUNICÍPIO DE CURITIBA E REGIÃO METROPOLITANA**, estudo realizado por Giovani de Paula Batista no ano de 2014. O objetivo deste artigo foi apresentar os resultados obtidos a partir da aplicação do Questionário Portilho/Banas de Estilos de Ensino, durante o trabalho de evidências de validade do referido instrumento. A metodologia utilizada foi de caráter qualitativo fundamentado por Hernandez Sampieri. A pesquisa abrangiu 159 instituições da rede pública e particular do município de Curitiba/Paraná/Brasil e região metropolitana, perfazendo um total de 1000 professores participantes de diferentes níveis de ensino. Os resultados indicaram que o estilo de ensino predominante na prática pedagógica do grupo

de professores pesquisados foi o Analítico seguido do Estilo de Ensino Prático, Sistemático e Dinâmico.

- **FORMAÇÃO CONTINUADA: CONTRIBUIÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS ANOS INICIAIS** , Ecione Félix de Lima, Maria Jaqueline Rosa, Kátia Jeanne Teixeira Dias, Yzynyta Silva Rezende Machado, 2022. O estudo teve como questão norteadora: Como a formação continuada contribui para a melhoria da prática pedagógica e de que maneira pode influenciar de forma significativa no processo ensino-aprendizagem do aluno? Como objetivo, apresentar reflexões referentes a relevância da formação continuada e suas contribuições para a prática pedagógica dos (as) professores (as) do ensino fundamental anos iniciais. Como metodologia adotou-se a pesquisa bibliográfica pautada em uma análise qualitativa dos principais conceitos, pertinentes ao objeto de estudo. Os resultados mostraram que a formação continuada é imprescindível para o desenvolvimento do pensamento crítico reflexivo do professor em relação a prática docente; contribui para a qualidade da aprendizagem do alunado, bem como para a ampliação do conhecimento sobre o ensinar e o aprender. Além disso, o professor precisa constantemente se aperfeiçoar, pois permitirá que o mesmo elabore aulas que envolva e torne o aluno protagonista de seu processo de aprendizagem. Enfim, a formação continuada é de suma relevância, uma vez que desenvolve a autonomia dos professores no gerenciamento de sua própria formação, bem como auxilia, potencializa e viabiliza a autoformação do pensamento autônomo do professor
- **ESTILOS DE ENSEÑANZA: PUNTO DE PARTIDA DE LA IDENTIDADE Y EL DESAROLLO PROFESIONAL DOCENTE**, Maria Begoña Alfageme - Gonzáles, José Dias, Serrano 2020. O estudo analisou o estilo de ensino dos professores de Geografia e História do Ensino Médio e suas práticas educacionais, diagnosticando o estilo de ensino e descrevendo-o. O estudo adotou uma abordagem mista; ou seja, combina um desenho descritivo-comparativo quantitativo com um qualitativo fenomenológico. A pesquisa teve como objetivo: caracterizar os estilos de ensino que favoreçam o desenvolvimento de competências de pesquisa em estudantes universitários, identificando as primeiras e descrevendo as últimas a partir da triangulação de resultados de três instrumentos: observação direta não interveniente, a entrevista com professores e dois questionários para alunos (um para questionar estilos e outro para verificar o desenvolvimento de competências) . As perguntas orientadoras da pesquisa foram: Qual é a influência dos estilos de ensino na aprendizagem dos alunos? O professor usa ou tem estilos diferentes

na aula? A personalidade do professor influencia no seu estilo de ensino? Como os alunos percebem os estilos de ensino de seus professores? Os estilos de ensino favorecem ou dificultam a aprendizagem dos alunos? E a questão mais definitiva do estudo: Quais estilos de ensino favorecem desenvolvimento de habilidades investigativas? Os resultados obtidos revelaram que, estilos bastante equilibrados, formais e funcionais predominaram ligeiramente. No entanto, parece que as práticas educativas dos professores tenham como principal referência o trabalho no centro educacional e na equipe docente, acima do estilo de ensino predominante no professor, portanto, configuraram-se como constituintes maiores no processo de identidade profissional docente.

- **FORMAÇÃO DOCENTE: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A INFLUÊNCIA SOBRE A APRENDIZAGEM DO ALUNO**, Rosely Yavorski e Maria Aparecida Santos e Campos, 2019. Este estudo surgiu partindo das discussões crescente em relação ao aumento das investigações, artigos e teses sobre as necessidades dos profissionais da educação estarem preparados para enfrentar todos os desafios educacionais, e de que a qualidade da aprendizagem estaria inter-relacionada aos conhecimentos destes profissionais. O objetivo observar se o conhecimento prévio do professor interfere nas metodologias utilizadas para as dificuldades de aprendizagem. A metodologia utilizada foi um estudo transversal, composto de entrevistas para analisar a situação atual junto aos professores em instituições de ensino fundamental investigadas da cidade de Sarandi, Paraná, Brasil. A entrevista semiestruturada foi composta por perguntas abertas e fechadas permitindo ao professor discorrer livremente sobre o tema proposto. Resultados: observou-se que em todas as salas de aula, das instituições pesquisadas, existem alunos que apresentam problemas de aprendizagem, que grande parte dos professores são pós-graduados e buscam conhecer novas metodologias para auxiliar os alunos quanto à aprendizagem. Conclusão: conclui-se que os professores se preocupam, com a efetividade e qualidade da educação e da importância em trabalhar técnicas inovadoras buscando solucionar os problemas de aprendizagem e comportamento dos alunos.
- **A INFLUÊNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA DOCENTE**, Leila Pio Mororó, 2017. O interesse da autora ao desenvolver esta pesquisa centra-se na formação continuada, a qual, sob os padrões de desempenho desenhados para o trabalho docente considerados eficazes para o capital, tem sido apontada como uma das formas de complementação da formação inicial do professor. A partir desse interesse a respeito da

formação continuada, o problema da influência dos diversos eventos (como iniciativas de formação de professores) na prática pedagógica suscitou algumas indagações: tais eventos provocam mudanças no pensar e no fazer pedagógico? O que estaria determinando a ocorrência ou não dessas mudanças? A teoria trabalhada nos eventos é suficiente para promover essas mudanças? O objetivo da pesquisa foi identificar se houve ou não influência de eventos de formação sobre a prática, procurando compreender quais os prováveis fatores que determinaram essa influência. Foi tomado como objeto de análise o curso sobre alfabetização, um dos eventos de formação continuada promovidos por uma Secretaria de Educação Municipal de uma cidade do interior da Bahia. Como procedimentos de investigação, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas e sessões de observação não participante. As doze professoras participantes, grosso modo, foram escolhidas aleatoriamente dentre as 47 que haviam concluído todo o curso. O estudo revelou que a influência que qualquer evento de formação docente venha a exercer sobre a prática de professores depende, principalmente, dos mediadores que possam proporcionar-lhes possibilidades de ruptura com as formas de pensamento cotidiano, permitindo, portanto, a aproximação do seu sentido pessoal do significado social do trabalho docente.

- LOS ESTILOS Y SU IMPACTO EM EL APRENDIZAJE DE LOS ALUNOS (2001-2008), CARMEN CECILIA SUAREZ MANTILLA, 2010. O livro é resultado de uma vasta pesquisa realizada na a Universidad Sergio Arboleda. Considerando as duas tendências, a pedagogia diretiva e a pedagogia ativa, emanada das descobertas de Montessori, e daí diversos estilos pedagógicos, surgiu a questão, mais além da teoria, o que acontece nas nossas universidades? Quais são os estilos pedagógicos de nossos professores? A Pesquisa buscou contribuir para a melhoria do ensino da universidade através da identificação de estilos pedagógicos e o impacto destes na aprendizagem dos alunos. O objetivo identificar e analisar os estilos pedagógicos dos docentes da Universidad Sergio Arboleda e de outra universidad colombiana (Universidad de Antioquia) e do exterior (Universidades San Pablo-CEU, Cardenal Herrera CEU e Abat Oliba España Universidad Nacional Autónoma de México-UNAM) e determinar o impacto dos mesmos na aprendizagem dos alunos. A investigação utilizou uma metodologia etnográfica, com questionários, entrevistas a profundidade e observações, complementadas com análises estadístico quase-experimental. Os resultados das pesquisas foram muitos e riquíssimos, como por exemplo, a identificação dos estilos pedagógicos dos docentes da Universidad Sergio Arboleda., a aplicação da investigação

em outras universidades nacionais, a percepção dos estudantes dos estilos participativos e confirmação da hipótese de acordo com o domínio dos estilos participativo. Foi identificado que a área de humanas, a maioria são planejadores; na Área de Matemática, a maioria são tutoriais, na área de ciências econômicas e administrativas, são tutoriais e olhamos desde os estilos, em relação às áreas, destacaram-se dos diretivos, dos planejadores e dos investigativos, a maioria está em Humanidade e dos Tutoriais, é o preferido nas Ciências Econômicas e Administrativas

- ESTILOS, ESTRATÉGIAS E TÉCNICAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PROFESSORES EM FORMAÇÃO CONTINUADA, Giovani de Paula Batista, um estudo de Evelise Maria Labatut Portilho, publicado em 2020 . O estudo foi referente à identificação dos estilos, das estratégias e técnicas de ensino na educação básica utilizadas por professores em formação continuada, de duas escolas de um município do Paraná/Brasil. A metodologia de pesquisa utilizada foi de caráter fenomenológico hermenêutico, em que participaram do programa de formação continuada dezesseis professores, oito do ensino fundamental e oito do ensino médio. Como instrumentos de pesquisa, foram utilizados o Questionário Portilho/Banas de Estilos de Ensino e um protocolo de observação de sala de aula desenvolvido pela pesquisa “Aprendizagem e Conhecimento na Formação Continuada”. O resultado tornou possível reconhecer o predomínio do estilo de ensino dinâmico, seguido pelos estilos analítico, sistemático e prático. Os estilos combinados dinâmico/analítico, analítico/sistemático e dinâmico/analítico/sistemático/prático apareceram uma vez cada. Também ficou evidenciada a presença da estratégia de ensino diretiva, mediante a utilização das técnicas de aula expositiva e resolução de exercícios; da estratégia dialógica, por meio das técnicas de ensino aula expositiva dialogada, seminário, dramatização e da estratégia de ensino laissez-faire, caracterizada pela ausência de diretividade do trabalho pedagógico.
- ESTILOS PEDAGÓGICOS DE DOCENTES DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UPTC EN LOS PROYECTOS PEDAGÓGICOS E INVESTIGATIVOS I Y II, Leonor Gómez Gómez, Andrea Catalina Bustamante Parra, Ingrid Lorena Castiblanco Morales e Edwin Yamid Antonio Murcia, 2015. O artigo apresenta o resultado da investigação sobre o estilos pedagógicos nos docentes universitários da UPTC. O principal objetivo foi descobrir e caracterizar os estilos pedagógicos dos professores da Universidade Pedagógica e Tecnológica da Colômbia, no desenvolvimento dos projetos pedagógicos investigativos I e II. Para o desenvolvimento da investigação as perguntas orientadoras do

estudo foram: Quais são e como se caracterizam os estilos pedagógicos dos docentes da Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnología de Colombia no desenvolvimento dos Projetos Pedagógicos e Investigativos I y III . A investigação seguiu uma ordem qualitativa descritiva e na aplicação dos instrumentos para a caracterização, trabalharam com dados quantitativos. A metodologia usou como estratégia e técnica a observação direta nas aulas, gravações de vídeo da classe, consentida pelos professores, questionário de categorias orientado aos docentes e questionário de categorias dirigido aos estudantes de doze grupos que cursavam ao projeto. Com bom sentido de aproximação às quatro dimensões orientadas por callejas (2005) –o saber, o saber fazer, o saber comunicar e o saber ser. O estudo demonstrou que se destacaram três estilos pedagógicos, sendo o crítico o primeiro e em seguida o técnico e o prático.

6. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Este capítulo apresenta os objetivos que embasam a realização dessa pesquisa. Apresenta-se a abordagem da pesquisa com os procedimentos metodológicos, os instrumentos utilizados para coletar os dados, a análise dos dados obtidos com a contribuição dos participantes na construção desse estudo.

Através da pesquisa científica que buscamos as respostas aos problemas observados, as curiosidades científicas e passa-se a construir novos conceitos, novos saberes, novas concepções sobre diferentes temáticas.

Sampiere (2006, pp. 22, 30) afirma que as pesquisas se originam nas ideias, ou seja, tudo parte de um objeto, de um problema que inquieta o pesquisador e que de certa forma este quer investigar, uma vez que são as perguntas que movem o conhecimento científico. Ainda ressalta que o pesquisador não é apenas um indivíduo de avental branco que está preso em um laboratório.

A pesquisa tem relação com a comunidade, ou seja, é social e está inserida num espaço e tempo.

A investigação é uma forma de ação que procura tornar visível o invisível, fazendo perceber o que não se percebe e ver o que normalmente não se vê. Esse exercício de desvelamento do mundo é o que permite o avanço no processo de humanização por meio do conhecimento sistemático e assistemático (Ghedin e Franco, 2008, p. 78).

A ideia de compreender e/ou transformar o mundo, a realidade, faz valer a pena todo esforço e dedicação no desenvolvimento de uma investigação e no campo da educacional se faz essencialmente necessário estudar e compreender os processos que tornam as escolas e as salas de aulas espaços significativos para alunos e professores, espaços onde ocorrem verdadeiramente ensino e aprendizagem.

6.1 Problema da Pesquisa

Em 2004, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) apontou através de estudos, que os professores necessitam de novos conhecimentos e comprometimento para enfrentar os desafios que já são ordinários em sua carreira. As mudanças pela qual a sociedade passou e a qual vivemos atualmente, chamada de sociedade do conhecimento e da informação, que trouxe mudanças em todos os campos, principalmente na área tecnológica, impõe ao professorado a necessidade de atualizações, de melhoria da qualidade do aprendizado, novas posturas de ética e estilo. Dessa necessidade de atualizações surge a política de formação continuada, visando apoiar e qualificar o professor para um desempenho satisfatório e eficiente, ou seja, a formação continuada de professores atrelada aos processos de análise de necessidades formativas, como condição para se efetivar mudanças nas práticas educacionais.

De acordo com um diagnóstico realizado pelo Ministério da Educação, “há uma enorme distância entre o perfil de professor que a realidade atual exige e o perfil de professor que a realidade até agora criou. (Brasil. MEC, 2000, p. 12). Assim, é imprescindível conhecer o perfil do professor como fundamento para o planejamento e o monitoramento das políticas relacionadas à formação e à valorização desses profissionais e relacionadas à admissão de novos professores.

De forma geral, esse estudo investigará a relação existente entre a formação continuada de professores e o estilo adotado pelo professor em sua sala de aula. Nesse sentido surgem alguns interrogantes para esta investigação: Qual o modelo de formação continuada que os professores realizam? O que pensam os professores sobre a formação docente e sobre as práticas pedagógicas? Qual o estilo docente predominante nas Escolas? Como os alunos avaliam o estilo do professor? Qual ou quais os estilos de ensino dos professores que realizam formação continuada?

Por fim se pergunta: Como a formação continuada influencia no estilo de ensino do docente?

6.2 Objetivos da Pesquisa:

O objetivo nessa pesquisa visa esclarecer as indagações aqui apresentadas e também define todo o percurso da investigação. Segundo Campoy (2016) os objetivos servem como guias, como um GPS da pesquisa. São os objetivos que direciona o caminho

que uma pesquisa deve seguir. As indagações deste estudo diante da problemática encontrada estão apresentadas a partir dos objetivos.

6.2.1 Objetivo Geral: O objetivo da pesquisa tem como finalidade responder ao problema exposto, neste caso se apresenta o objetivo geral: **Determinar como a Formação Continuada Influência nos Estilos Docentes dos Professores.**

6.2.2 Objetivos Específicos

- I. Identificar qual ou quais são a formação continuada predominante dos professores;
- II. Descrever o estilo de ensino dos docentes predominantes nas escolas;
- III. Conhecer o que pensam os professores sobre a formação continuada e sobre práticas pedagógicas
- IV. Conhecer a opinião dos estudantes sobre os estilos de ensino de seus professores;

Diante do exposto, a seguir, apresenta-se o desenho da investigação que permitiu a construção dessa tese.

6.3 Desenho da Investigação

A abordagem de uma pesquisa pode ser qualitativa, quantitativa ou mista. O que orienta uma ou outra abordagem é o conjunto de metodologias utilizados ao longo da investigação.

De acordo com o problema e os objetivos dessa pesquisa, essa investigação assume uma característica metodológica de caráter quantitativo e qualitativa, método descritivo, ex post-fact, explicativo, transversal. Através dela pretende-se determinar como a formação continuada influencia nos estilos de ensino do professor.

A integralização de métodos qualitativos e quantitativos ocorre justamente para uma melhor compreensão do problema de pesquisa e não pode fornecer cada um desses métodos separadamente. Desse modo tanto a coleta quanto a análise dos dados utilizarão de técnicas qualitativas e quantitativas.

Segundo Perez Serrano (2004) ao referenciar Lakatos, diz que os diferentes paradigmas não competem entre si, ao contrário, se complementam com o objetivo de conseguir um olhar mais completo e integral do objeto estudado.

A pesquisa qualitativa segundo Bisquerra (2004 apud Sandín ,2003) é compreendida como

La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento.

A abordagem qualitativa também exige um estudo amplo do objeto de pesquisa, considerando o contexto em que ele está inserido e as características da sociedade a que pertence.

Os estudos descritivos são comuns no campo educacional porquê de acordo com Triviños (1987), o foco essencial destes estudos reside no desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação, sua preparação para o trabalho, etc .

Bisquerra Alzina (2004, p.13) define que “Los métodos descriptivos tienen el propósito básico de describir situaciones, eventos y hechos, decir cómo son y cómo se manifiestan”.

Na investigação quantitativa, para Bisquerra Alzina (2004, p.114) describir consiste, fundamentalmente, en medir y evaluarlos conceptos o las variables objeto de interés de manera independiente o conjunta, sin indicar cómo se relacionan estas variables medidas.

Se caracteriza como ex post-fact pois como o próprio nome diz, este é um tipo de investigação que visa verificar se existe uma relação entre um fenômeno que tenha ocorrido após determinado fato e o fato em si.

É transversal, pois a pesquisa ocorreu num período de três meses, objetivando apresentar o foco pesquisado no instante da coleta de dados e somente descrevê-los, não influenciando a realidade deste instante (Sampieri 2006).

6.4 Contexto da Investigação e Mostra

O município de Ipixuna do Pará, localizado na região norte brasileira, situa-se no nordeste paraense, estando à escolha dessa cidade dá-se em razão a ser cidade natal desta investigador

Figura 5- Cidade de Ipixuna do Pará

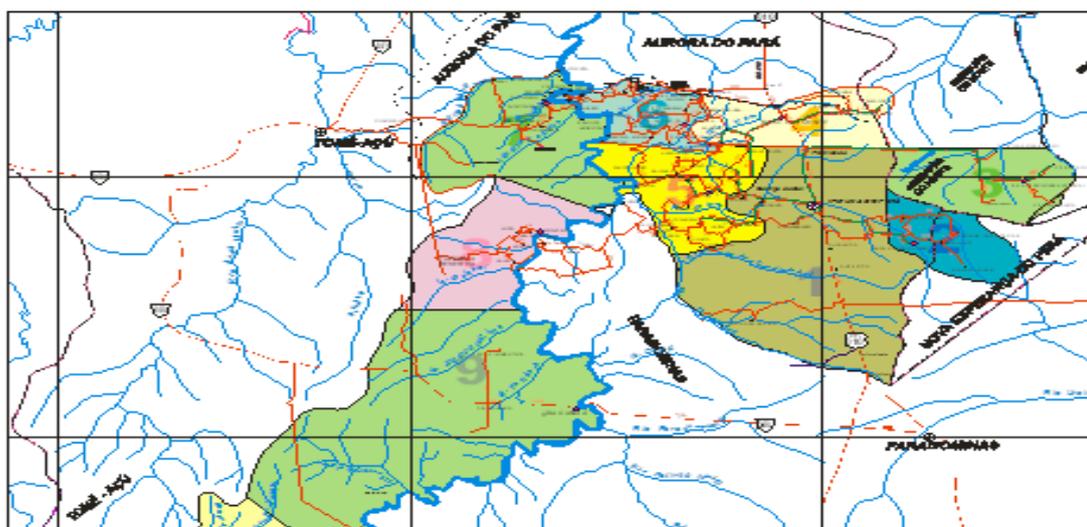


Fonte: Mario Everton, 2025

A localidade era conhecida por km 108. Mais tarde, em função do rio que corta o município, passou a denominar-se de Ipixuna, nome de origem indígena – TUPI-GUARANI, que significa “Rio de Águas Escuras”.

A sede do Município está à 250 km da Capital do Estado-Belém, ligada por via rodoviária, rodovia BR-010 e por via fluvial através do Rio Capim. O Município possui uma área de 5.215,555 km², com População no último censo [2022] 30.329 pessoas com densidade demográfica [2022] 5,82 habitantes por quilômetro quadrado.

Figura 6- Mapa Geográfico da Cidade de Ipixuna do Pará



Fonte: Secretaria de Obras Municipal de Ipixuna

Ipixuna do Pará localiza-se na Mesorregião Nordeste paraense, Microrregião do Guamá, limitando-se com os Municípios de Paragominas, Goianésia, Breu Branco, Tailândia, Tomé-Açu, Aurora do Pará, Capitão Poço e Nova Esperança do Piriá.

Em 2021, o PIB per capita era de R\$ 9.307,92. Na comparação com outros municípios do estado, ficava nas posições 119 de 144 entre os municípios do estado e na 5119 de 5570 entre todos os municípios. Já o percentual de receitas externas em 2015 era de 92,8%, o que o colocava na posição 44 de 144 entre os municípios do estado e na 1497 de 5570. Em 2017, o total de receitas realizadas foi de R\$ 94.628,64 (x1000) e o total de despesas empenhadas foi de R\$ 110.335,92 (x1000). Isso deixa o município nas posições 45 e 34 de 144 entre os municípios do estado e na 928 e 712 de 5570 entre todos os municípios.

Atualmente o município possui 68 escolas municipais em atividade, sendo dessas, apenas 8 na sede da cidade. Tem uma rede de aproximadamente 8 mil alunos matriculados no ensino fundamental e um quadro de 365 professores.

No município existem duas escolas de Ensino médio, que são de responsabilidade do governo estadual ficando uma na sede administrativa do município e outra na região rural. Vejamos melhor essas informações na tabela a seguir.

Tabela 9- Números de Alunos Matriculados em Ipixuna no Ano Letivo de 2024

Número total de alunos matriculados no ano de 2024					
Creche	Ed. Infantil	Ensino Fundamental anos iniciais	Ensino fundamental anos finais	Educação de Jovens e Adultos	Ensino Médio
1.111	1.240	3.504	2.937	1.765	1.874

Fonte: Censo escolar 2024

O número de professores da rede de ensino publica de Ipixuna está organizado conforme o quadro abaixo:

Tabela 10- Números de Professores da Rede Pública de Ipixuna

Anos Inicias	Anos Finais	Ensino Médio
146	182	37

Fonte: Qedu 2024

Em relação ao aos dados educacionais, no ano de 2021, o IDEB para os anos iniciais do ensino fundamental na rede pública era 4,6 e para os anos finais, de 4,4. Na comparação com outros municípios do estado, ficava nas posições 59 e 29 de 144. Já na comparação com municípios de todo o país, ficava nas posições 4347 e 3595 de 5570.

Figura 7-IDEB Municipal de Ipixuna do Pará

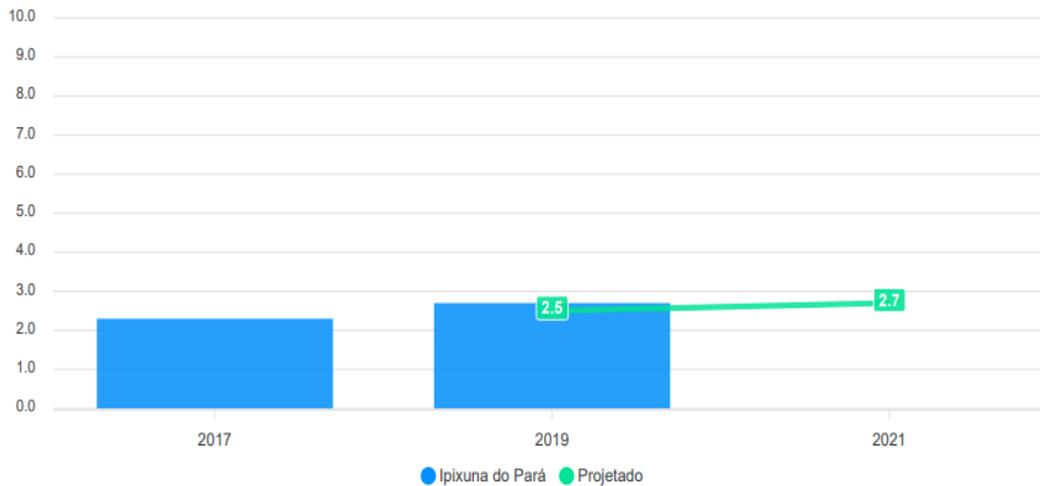


Fonte: IDEB 2021

Os dados educacionais do ensino médio em Ipixuna revelam um resultado abaixo da média nacional e estadual conforme veremos no gráfico abaixo e os dados referentes ao ano de 2021 nem foi disponibilizado.

Figura 8- IDEB Ipixuna do Pará Rede Estadual

Evolução do IDEB



Fonte IDEB 2021

Seguindo, observamos os dados do Ideb Nacional que ainda se encontra abaixo do esperado que seria de 6,0 para os anos iniciais, 5,5 para os anos finais e 5,2 para o ensino médio.

6.4.1 Contextualização das Escolas Pesquisadas

Como já foi dito anteriormente a presente pesquisa acontecerá no Brasil, no estado do Pará, na cidade de Ipixuna do Pará em duas escolas denominadas, Escola Municipal de Ensino Fundamental Adélia Carvalho Sodré e Escola Estadual de Ensino Médio Irmã Agnes Vincquier. As escolas estão localizadas na sede administrativa do município. São escolas de grande porte e estão no centro da cidade.

6.4.1.1 Escola Prof^a Adélia Carvalho Sodré

Figura 9- Escola Municipal Prof^a. Adélia Carvalho Sodré



Fonte : Arquivo Pessoal

A escola E.M.E.F. Adélia Carvalho Sodré, está localizada na Rua Sargento Simplício s/n no bairro centro. O Código no Instituto Nacional de Educação e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP) é 15560805. A escola foi fundada no ano de 1976 e possui esse nome em homenagem a sua primeira professora. É uma escola de grande porte e possui atualmente 12 salas de aula, uma biblioteca, um laboratório de informática, salas de professores, sala de gestores, sala de professores, sala de atendimento educacional especializado e um ginásio de esporte com cobertura e uma área livre bem espaçosa.

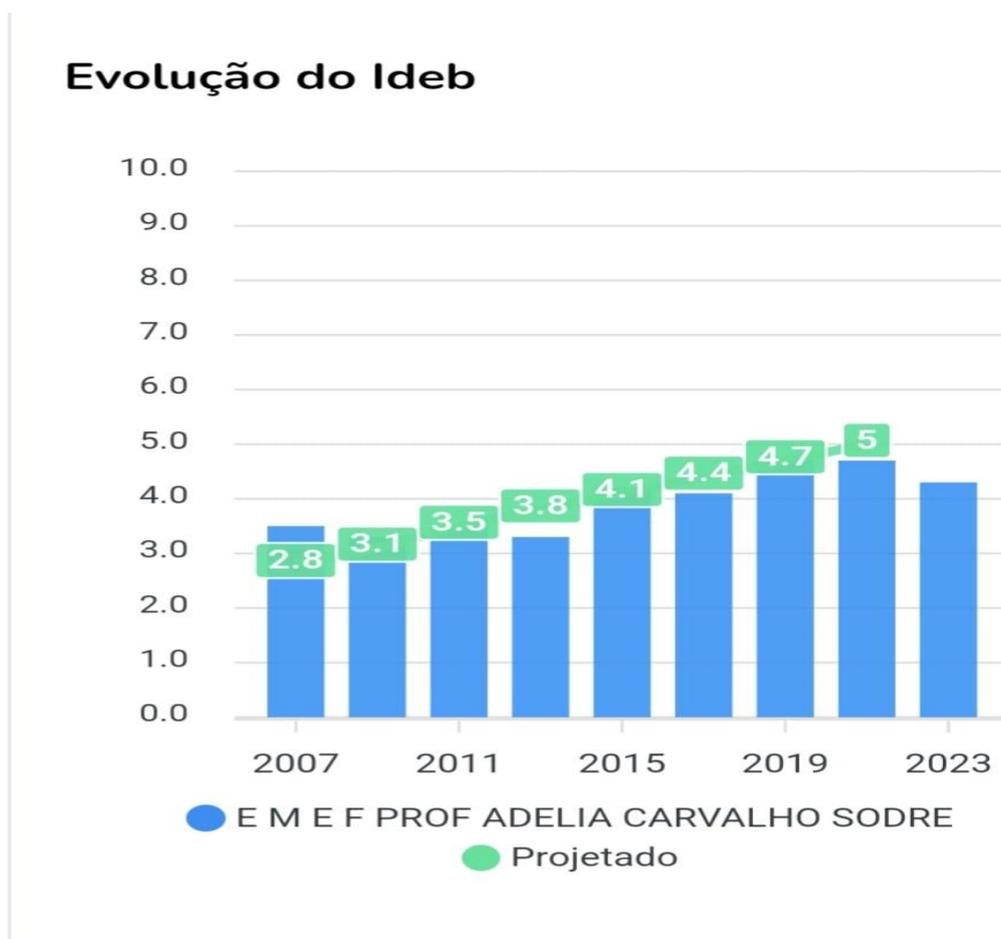
A faixa etária dos alunos que frequentam a referida escola abrange as crianças de seis aos quatorze anos no ensino fundamental e a partir dos quinze anos na educação de jovens e adultos.

A escola atende regularmente uma média de 700 alunos e o atendimento desses alunos acontece em quatro turnos. O horário do turno da manhã inicia-se as 07:00h e vai até as 10:45h; O intermediário começa às 11:00h até as 14:15h, e atende o reforço escolar e o período da tarde estende-se das 14:30h as 18:30h e no horário noturno das 19:00h as 22:30h.

A escola possui 33 professores no total da escola, desses 10 atuam no ensino fundamental anos iniciais.

A escola Adélia Carvalho Sodré vem apresentando uma evolução constante na avaliação do Ideb, conforme podemos perceber na informação abaixo.

Figura 10- Evolução do Ideb da EMEF PROF Adélia Carvalho Sodré



Fonte IDEB/ INEP 2023

Podemos perceber que a escola obteve ao longo das medições um crescimento constante em relação a sua nota padronizada e apenas na última avaliação no ano letivo de 2023 a escola não conseguiu avançar no seu índice.

6.4.1.2 Escola Estadual de Ensino Médio Irmã Agnes Vincquier

A escola irmã Agnes é de dependência administrativa estadual e oferta o ensino no nível médio. Está localizada na parte urbana do município na rua José Bonifácio, S/N no

bairro centro. O Código INEP:15094588 e oferta a modalidade regular e Educação de Jovens e adultos (EJA).

Figura 11- EEEM Irmã Agnes Vincquier



Fonte: Arquivo Pessoal

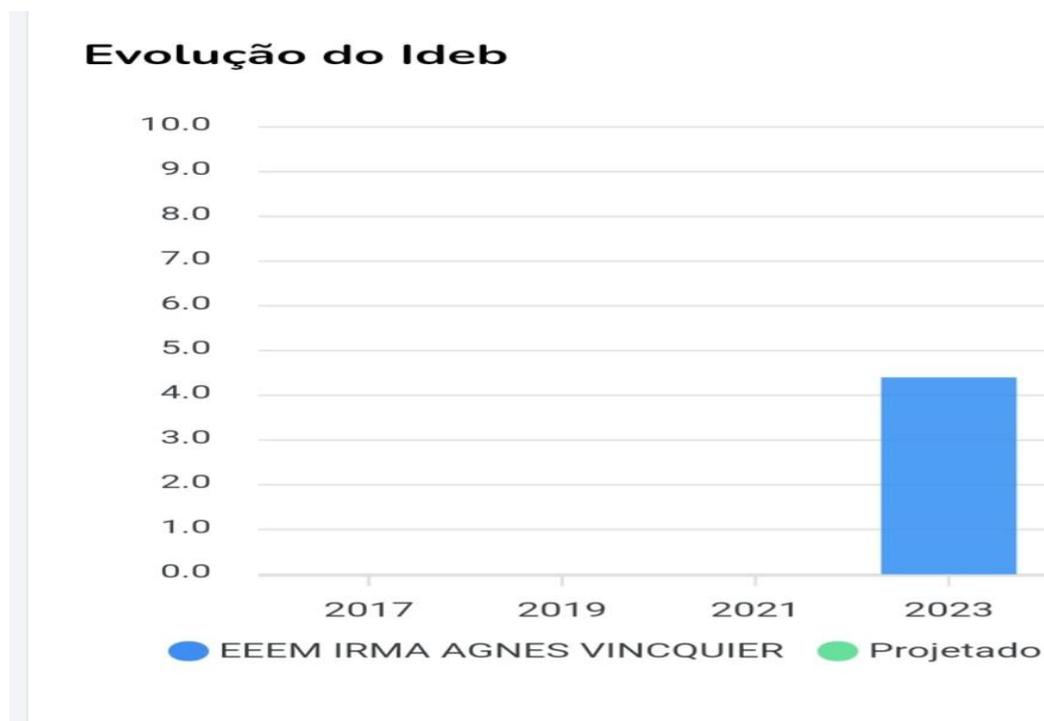
Atende cerca de 800 alunos e o quadro docente é composto de 34 professores, três especialistas em educação e o trio gestor. O horário de atendimento é também nos turnos da manhã, tarde e noite. A escola possui 09 salas de aulas, sala de leitura, sala de ciências, sala de vídeo, sal de informática, área de convivência e quadra de esporte coberta.

O nível social dos alunos que frequentam a escola, segundo dados do INEP é baixo, isto quer dizer que este neste nível, os estudantes estão entre um e dois desvios-padrão abaixo da média nacional do Instituto Nacional de Segurança Alimentar (INSE) . Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável e/ou o pai/responsável tem o 5º ano do ensino fundamental incompleto ou completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, uma televisão e um banheiro. Mas não possui muitos dos bens e serviços pesquisados, exceto uma parte dos estudantes deste nível passa a ter freezer, máquina de lavar roupa e três ou mais quartos para dormir em sua casa

A Escola Irmã Agnes conseguiu pela primeira vez uma média na avaliação do Ideb, resultado de muito esforço de todos os servidores da escola.

Vejamos a evolução do IDEB.

Figura 12- Evolução IDEB da EEEM Irmã Agnes Vincquier



Fonte IDEB/INEP 2023

Como podemos perceber de acordo com a figura nos anos de 2017, 2019 e 2021 a escola não atingiu a quantidade de participação dos alunos, que era pequena, impossibilitava a divulgação de uma média padronizada e apenas no ano de 2023 conseguiu sua primeira nota.

6.4.2 Participantes da Pesquisa

De acordo com a temática estabelecida para esse estudo e objetivando alcançar bons resultados para a pesquisa, esclarecemos que a população está representada pela a população de docentes e alunos das escolas de Ipixuna que aceitaram participar da investigação e de acordo com Kauark, Manhães e Medeiros (2010, p.60) estes “se tornam indivíduos do campo de interesse da pesquisa ou seja o fenômeno observado”.

Todos os participantes da pesquisa aceitaram participar livremente da pesquisa, sendo os alunos, matriculados e cursando o ano letivo nas escolas, campo de estudo, e os professores, terem participados de alguma formação continuada.

6.4.2.1 Docentes

Partimos de uma população de 53 docentes que trabalham nas escolas pesquisadas, dos quais 23 pertencem ao ensino fundamental e 30 são da escola de ensino médio. Finalmente participaram da investigação 50 sujeitos que representa 94 % de total de a população. Os participantes foram selecionados de forma intencional seguindo os seguintes critérios:

- I. Está em regência de classe;
- II. Participar ou ter participado de formação continuada;
- III. Disponibilidade em realizar a pesquisa

6.4.2.2 Estudantes

A população dos alunos foi formada pelos estudantes do 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio de alunos num total 120 alunos. Os critérios utilizados para selecionar os alunos foram:

- I. Está estudando no ano letivo em curso;
- II. Ser aluno do nono ano do ensino fundamental ou aluno do ensino médio;
- III. Aceitabilidade em realizar a pesquisa

Nesse contexto, a mostra foi não-probabilística por conveniência e os participantes que aceitaram participar da pesquisa respondendo aos questionários foram contatados pessoalmente pela pesquisadora.

Optou-se pela amostra não probabilística e intencional, pois como define Sampieri et al. (2013): “a escolha dos elementos não depende da probabilidade, mas de causas relacionadas com as características da pesquisa de quem faz a amostra” (p. 195).

6.5 Técnicas e Instrumentos da Pesquisa

Camargo, Hernandez y González (2014) escrevem sobre as técnicas e seus instrumentos: “é um procedimento utilizado na investigação social, para uma coleta de dados, ou dar diagnóstico no tratamento de um problema social” (p.35).

Neste estudo utilizamos como instrumento de coleta de dados questionários para alunos do 9º ano do ensino fundamental, alunos do 3º ano do ensino médio e questionário estruturado para os professores do ensino médio e ensino fundamental.

Foi utilizado também a técnica de Grupo focal professores a fim de obter informações importantes e complementar aos coletados por meio dos questionários.

6.5.1 Questionário: Geralmente, o questionário “es el documento que recoge de forma organizada las preguntas sobre el objetivo de la encuesta” (Rojas, Fernández y Pérez, 1998, 116). A técnica que se utiliza é es de escala **tipo Likert** que “mide actitudes o predisposiciones individuales en contextos sociales particulares” (Ávila, 2006, 82).

Para Aaker et al. (2001), o pesquisador deve seguir algumas etapas para desenvolver um questionário, como:

- 1 – Planejar o que vai ser mensurado
- 2 – Formular as perguntas para obter as informações necessárias.
- 3 – Definir o texto e a ordem das perguntas e o aspecto visual do questionário.
- 4 – Testar o questionário, utilizando uma pequena amostra, em relação a omissões e ambiguidade.
- 5 – Caso necessário, corrigir o problema e fazer novo pré-teste.

Os questionários formulados e aplicados seguiram o modelo Likert é um sistema de classificação que permite medir opiniões e percepções. É uma ferramenta de análise que usa um questionário com respostas pré-definidas para mensurar dados complexos e subjetivos e normalmente é usada para avaliar o nível de concordância dos entrevistados com uma declaração específica.

Os questionários dos alunos foram aplicados no período de março a abril do ano de 2024. Foi realizado da seguinte maneira, a pesquisadora entrou na classe, explicou o objetivo da pesquisa e solicitou aos alunos que quisessem participar que permanecessem para responder ao questionário.

A aplicação do questionário dos professores aconteceu individualmente durante o mês de maio de 2024. O questionário foi entregue aos docentes, onde lhe foi informado a sua finalidade, e a pesquisadora se colocou a sua disposição para sanar possíveis dúvidas, realizada. Foi dada uma semana de prazo para a devolutiva do questionário.

6.5.2 Grupo Focal: Segundo Gatti, (2005, p.09) No grupo focal “há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e por que pensam”. Assim o GF é interessante nesse estudo porque busca saber o “como” e o “porque”, das opiniões.

Morgan (1997), diz que a marca registrada do grupo focal é a utilização da interação grupal para produzir dados que seriam menos observáveis sem a interação produzida em grupo.

Se decidi incluir a técnica de coleta de informações com o GF com o propósito de enriquecer ainda mais este estudo e compreendendo que os métodos não brigam entre si, mas de maneira harmoniosa podem complementar uma à outra. O GF dessa pesquisa contou com a participação de seis professores, sendo três da rede municipal e três da rede estadual. De acordo com Morgan (1997) a escolha dos participantes deve ser de pessoas estranhas, porém nessa pesquisa a escola atendeu ao objetivo da pesquisa, e escolheu quem estava cursando ou tivesse realizado formação continuada.

O encontro do grupo ocorreu no mês de junho do ano de 2024 e foi marcado antecipadamente através de um grupo de WhatsApp, criado com a finalidade de melhor comunicação entre os participantes da pesquisa.

No Grupo focal a interação entre o grupo acontece mediante os tópicos que o mediador da pesquisa vai oferecendo durante a entrevista e as intervenções que o mesmo faz quando necessário, neste caso, foi elaborado um guia para orientar o tempo e as perguntas a serem direcionadas aos participantes.

6.5.3 Análise da Validade e Confiabilidade do Questionário

Um bom instrumento de medição precisa ser relevante, confiável, válido, bem como seguir padrões de classificação. (Lacave Rodero et al. (2015) define cada um desses atributos da seguinte forma: relevância, confiabilidade, validade, sensibilidade e tipificação. Para Morales (2000, p.425) “un instrumento es válido cuando se mide lo que se pretende medir con él”.

Latiesa (1994,p.335-336) define esses atributos da seguinte maneira:

Relevancia. La medida en términos de atributo presupone que la persona o el objeto pueden ser descritos adecuadamente.

Fiabilidad. Constancia de las observaciones que produce el instrumento de medida.

Validez. El instrumento de medida que se utiliza em uma situación concreta y con propósito determinada debe realmente medir el rasgo que pretende medir.

Sensibilidad. Posibilidad de hacer suficientes distinciones com el instrumento de medida y permita la especificidad y la exactitud de los instrumentos.

Tipificación. El instrumento de medición debe poseer unas normas o patrones estandarizados com las que comparar las puntuaciones que el objeto de estudio há obtenido.

Para Latiesa (1994) , de todas as exigências na construção de um bom questionário, duas qualidades são essenciais, a fiabilidade e a validade.

Assim, procedemos para construção dos questionários:

- a) Estudo da Validez
 - Revisão Bibliográfica;
 - Validação dos Expertos;
 - Valoração de la congruência
 - Estudo Piloto
- b) Fiabilidad do Questionário (alfa de Cronbach)
 - Análise estatístico dos dados utilizando o 'programa do SPSS para word.

6.5.3.1. Processo de validação

Os questionários (docentes e estudantes) foram submetidos a um processo de validação mediante a avaliação de expertos da área educacional.

Participaram deste processo 5 expertos, 3 doutores em Educação e 2 expertos em prática pedagógica (docentes de cursos de formação).

Os critérios sobre os que opinaram os expertos foram:

- Qualidade Técnica, se o item está bem escrito, está claro e não apresenta ambiguidades.

- Representatividade, que diz respeito a melhor pergunta que se pede fazer, se responde realmente aos objetivos da investigação.

- Coerência. Pertinência, adequação do item, e se não existem perguntas redundantes.

No anexo 1 e 2, se mostra o modelo de instrumento para realizar a validação.

Como resultado de este processo se eliminou 1 item do questionário de docentes por solicitar informação redundante.

6.5.3.2 Confiabilidade do Questionário para alunos

O questionário dirigido a Estudantes uma vez validado por expertos ficou constituído por 19 perguntas e se obtiveram 120 respostas.

Tabela 11- Resumo de Casos

Resumo de Processamento de casos			
		N	%
Casos	Válido	120	100,0
	Excluído	0	,0
	Total	120	100,0

Fonte : Autora ,2025

Segundo Lacave Rodero (2015), a avaliação da confiabilidade de um questionário implica, entre outros, a realização da análise da consistência interna e análise da capacidade de discriminação de itens, se pode utilizar o alfa de Cronbach .

O coeficiente alfa de Cronbach, que é com base na correlação média entre elementos e assume que os itens (medidos em uma escala de tipo Likert) medem o mesmo construto e são altamente correlacionados. Os valores deste coeficiente variam entre 0 e 1 considerando como critério geral, um coeficiente aceitável quando seu valor for igual ou superior a 0,70.

Nessa pesquisa foi calculada a confiabilidade, utilizando o procedimento alfa de Cronbach, obtendo o índice de ,991 de confiabilidade do questionário mediante o cálculo estatístico para 19 itens que se considera excelente.

Vejamos na tabela 12 qual o índice de confiabilidade do questionário aplicado aos alunos nessa investigação.

Tabela 12- Estatística de Confiabilidade do Questionário dos Alunos (19 itens)

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach baseado em itens padronizados	N° de itens
.991	.991	19

Fonte : Autora ,2025

Na tabela de número 13, apresenta-se a fiabilidade a de α cronbach para cada variável que forma o questionário e para cada um dos itens.

Tabela 13- Estatística Total do Questionário do Aluno

Item	Média da escala se o item for excluído	Varição de escala se o item for excluído	Correlação item-total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
1. Incentivam os alunos a melhorar	52.2417	218.370	.945	.990
2. Estão disponíveis para esclarecer as dúvidas dos alunos	52.1500	218.045	.927	.991
3. Dão oportunidade aos alunos para exporem opiniões nas aulas.	52.5083	219.210	.923	.991
4. Relacionam-se bem com os alunos	52.2833	220.961	.934	.991
5. Continuam a explicar até que todos entendam a matéria	52.3750	215.480	.952	.990
6. Mostram interesse pelo aprendizado de todos os alunos	52.2500	217.466	.954	.990
7. Organizam bem a apresentação das matérias	52.2750	218.957	.952	.990
8. Realizam uma avaliação justa	52.2167	216.558	.943	.990
9. Variam a maneira de apresentar/ expor as matérias	52.6083	219.131	.921	.991
10. Organizam passeios, projetos, jogos ou outras atividades	53.1000	219.788	.815	.991
11. Corrigem os exercícios que recomendam	52.0000	221.613	.889	.991
12. Utilizam diferentes estratégias para auxiliar alunos com dificuldades	52.5417	214.469	.948	.990
13. Procuram saber sobre os interesses dos alunos	52.8833	218.625	.898	.991
14. Demonstram domínio dos conteúdos que ensinam	52.1750	217.910	.943	.990

15. Demonstram interesse com os resultados da turma	52.1750	218.078	.936	.990
16. Desenvolvem atividades em grupos	52.2833	216.860	.954	.990
17. Usam matérias variados nas aulas como filmes, musicas, debates etc...	52.9917	222.462	.826	.991
18. São criativos	52.6167	218.440	.925	.991
19. Estimulam a autonomia dos alunos	52.4750	217.714	.924	.991

Fonte : Autora,,2025

6.5.3.3 Confiabilidade do Questionário Aplicados aos Professores

O questionário que definitivamente, traz a revisão dos expertos, e que foi aplicado aos professores estava composto por 52 perguntas, as quais se agruparam de forma teórica em torno de 5 dimensões:

CE: Concepções sobre o ensino

CA: Concepção sobre avaliação

CC: Convivência de Classe

PF: Participação das famílias

FD: Formação docente

O questionário dirigido aos professores que fora validado por expertos ficou constituído por 52 perguntas, sendo uma eliminada.

Tabela 14- Processamento de Casos

Resumo do Processamento de Casos			
		N	%
Casos	Válido	50	100,0
	Excluído ^a	0	,0
	Total	50	100,0
a. A eliminação por lista se baseia em todas as variáveis dos procedimentos.			

Fonte : Autora,2025

Abaixo, podemos acompanhar a estatística de confiabilidade referente as perguntas da pesquisa que obtve um alfa de Cronbach que assegura uma boa margem de aceitabilidade.

Tabela 15- Estatística de Confiabilidade do Questionário dos Professores

Estatística de Confiabilidade	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,992	53

Fonte : Autora,2025

Na tabela 16, encontra-se a estatística referente a cada interrogativa da pesquisa, bem como o alfa de Cronbach de cada uma. Como Poderemos observar, as cinco dimensões permaneceram após a análise e apenas um item foi extraído.

Tabela 16 - Estatísticas do Total do Elemento

Estatísticas do total do elemento				
	Media da escala se o elemento foi excluído	Variância de escala se o elemento foi excluído	Correlação número total de itens corrigidos	Alfa de Cronbach se o elemento foi suprimido
CE1	164,22	975,522	,958	,991
CE2	164,50	1002,541	,852	,991
CE3	163,86	996,817	,923	,991
CE5	163,70	1001,153	,850	,991
CE6	163,90	1008,990	,801	,992
CE7	163,62	1011,587	,844	,992
CE8	164,06	990,833	,934	,991
CE9	163,62	1006,200	,757	,992
CE10	165,66	987,943	,669	,992
CE11	163,54	1016,621	,770	,992
CE12	165,30	974,990	,798	,992
CE13	163,94	989,160	,945	,991
CE14	163,78	998,175	,900	,991

CA15	164,94	989,160	,945	,991
CA16	164,66	992,719	,790	,992
CA17	164,50	975,153	,938	,991
CA18	164,62	980,526	,934	,991
CA19	164,50	975,153	,938	,991
CA20	164,46	1019,437	,280	,992
CA21	164,18	994,722	,900	,991
CA22	163,62	1006,200	,757	,992
CA23	164,90	975,276	,944	,991
CA24	163,62	1011,587	,844	,992
CC25	164,90	975,276	,944	,991
CC26	163,62	1011,587	,844	,992
CC27	163,62	1011,587	,844	,992
CC28	163,94	989,160	,945	,991
CC29	163,94	989,160	,945	,991
CC30	164,06	990,833	,934	,991
CC31	164,10	973,888	,951	,991
CC32	164,62	974,240	,955	,991
CC33	163,62	1011,587	,844	,992
CC34	164,46	984,784	,923	,991
CC35	165,46	990,784	,765	,992
CC36	163,46	1024,376	,598	,992
CC37	163,90	1008,990	,801	,992
PF38	163,78	998,175	,900	,991
PF39	163,94	989,160	,945	,991
PF40	163,86	996,817	,923	,991
PF41	163,98	998,510	,892	,991
PF42	164,78	1000,012	,778	,992
PF43	163,70	1008,622	,872	,991
PF44	163,70	1008,622	,872	,991
PF45	164,06	990,833	,934	,991
PF46	164,62	974,240	,955	,991
PF47	163,70	1008,622	,872	,991

FD48	164,08	996,524	,887	,991
FD49	163,78	1007,277	,873	,991
FD50	163,78	998,175	,900	,991
FD51	163,86	990,531	,913	,991
FD52	165,02	1012,918	,706	,992
FD53	164,34	979,372	,945	,991

*O ítem CE4, foi eliminado por experto

Fonte : Autora.,2025

6.6 Ética da Investigação

Neste trabalho procuramos seguir respaldados pela orientação ética da investigação, buscando sempre dar créditos e visibilidade aos autores e sites pesquisados que asseguram a discussão dessa tese nas citações textuais, paráfrase e síntese.

A Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016 estabelece em seu Capítulo II, Art. 3º, Inciso VII que trata dos princípios éticos das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, o seguinte aspecto: “garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz”. Nesse sentido, ao ser abordado, os participantes devem estar plenamente conscientes desses procedimentos, uma vez que a preservação do sigilo dos sujeitos sob investigação pode ser significativa para assegurar um ambiente acolhedor de participação voluntária.

A ética também orientou a manipulação e divulgação dos resultados obtidos através dos participantes desta pesquisa. As informações pessoais foram mantidas em sigilo e seus nomes foram substituídos por símbolos como para professor, P1,P2,P3. etc

7. ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo apresentamos os dados coletados, juntamente a análise descritiva e explicativa, discussão dos resultados, obtidos por intermédio dos instrumentos de coleta de dados, pautado pelo objetivo e pelo referencial teórico que embasou esse trabalho. A análise das informações para melhor organização foi realizada por categorias e dimensões. Na análise de dados, as dimensões são usadas para segmentar e filtrar os dados.

Para realizar a análise em primeiro lugar vamos expor os dados sociodemográficos dos participantes da pesquisa. Continuando exporemos os dados dos alunos e dos docentes separados. Queremos deixar claro que para as explicações dos dados obtidos dos alunos e dos professores usaremos distintas dimensões. Isto se justifica pois existem informações que podem ser comuns aos dois grupos, no entanto, existem questões que os estudantes não poderiam responder e igualmente os docentes não poderiam responder as perguntas dirigidas especificamente aos estudantes.

Finalmente em último ponto desse capítulo trataremos dos dados obtidos pelo grupo focal.

7.1 Dados Sociodemográficos

Os participantes dessa investigação foram alunos do ensino fundamental e alunos do ensino médio de duas escolas de Ipixuna do Pará e os professores do ensino médio e do nono (9º) ano do ensino fundamental.

Tabela 17- Participantes da Investigação

Participantes	Quantidade
Alunos	120
Professores	50

Fonte: Autora, 2025

Por questões éticas e de confiabilidade os participantes foram informados dos objetivos, da pesquisa por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, deixando-os livre para decidir sobre sua participação e reiterando o compromisso da pesquisadora em preservar a identidade dos mesmos, garantindo o sigilo de dados confidenciais. Apresentaremos a seguir elementos vinculados ao perfil dos participantes com algumas descrições que podem ajudar na análise e compreensão dos seus comportamentos e trazer respostas nos diferentes contextos desta investigação.

7.1.1 Perfil dos Alunos

O perfil dos alunos é um conjunto de informações sobre as características de idade, sexo, gênero, tempo de escolaridade.

7.1.2 Idade dos Alunos

A faixa etária dos alunos do nono ano fica entre 14 e 15 anos, quando estes não apresentam distorção idade série e no ensino médio fica em torno de 15 a 17 anos, quando seguem o fluxo com sucesso.

Tabela 18 - Idade dos Alunos

Idade	Quantidade
14 a 16 anos	40
17 a 19 anos	70
20 mais	10

Fonte: Autora, 2025

7.1.3 Sexo dos Alunos

As informações quanto ao gênero dos alunos demonstram que existe um equilíbrio entre a quantidade de alunos do sexo masculino e alunos do sexo feminino, conforme tabela.

Tabela 19 -Sexo dos Alunos

Gênero	Quantidade
Masculino	56
Feminino	64

Fonte: Autora,2025

7.1.4 Tempo de Estudo na Escola dos alunos da EMEF Prof. Adélia Carvalho Sodré

O tempo de estudo dos estudantes nas escolas pesquisadas torna os dados coletados mais expressivos mediante os resultados obtidos.

Tabela 20 -Tempo de Estudo dos Alunos do Ensino Fundamental

Tempo de Estudo	Quantidade
1 a 3 anos	10
De 4 a 7 anos	2
Mais de 7 anos	28

Fonte: Autora,2025

7.1.5 Tempo de Estudo na EEEM Irmã Agnes Vinque

O ensino médio é a última etapa da educação básica no Brasil, com duração de três anos. É um nível de ensino obrigatório. Em Ipixuna existe uma escola de ensino médio na sede do município e atende apenas essa etapa, portanto o tempo do estudante é menor.

Tabela 21- Tempo de Estudo dos Alunos do Ensino Médio

Tempo de Estudo	Quantidade
1 Ano	14
2 anos	5
3 anos	49
Mais de 3 anos	12

Fonte: Autora,2025

7.2 Perfil dos Professores

O perfil dos professores estrutura-se a partir de dados que incluem, além da formação escolar e profissional, aspectos de cunho individual e social: sexo; idade; experiência profissional, escolaridade entre outros que ajudam na compreensão das informações.

7.2.1 Informações do gênero dos Professores

O perfil dos professores quanto ao gênero varia de acordo com o nível de ensino, pesquisas revelam que os professores do sexo masculino são predominantes apenas no ensino superior. Com 52,98% de professores do gênero masculino, eles são maioria quando se explora o perfil da docência superior. A surpresa fica ainda maior quando comparados os dados da educação básica, em que 79,2% dos professores são mulheres. No caso dessa investigação os dados reforçam as estatísticas, como podemos verificar na tabela 14.

Tabela 22- Perfil Dos Professores Quanto Ao Gênero

Masculino	Feminino
18	32

Fonte: Autora, 2025

Quanto as características dos professores pesquisados temos 32 mulheres o que equivale a 64% do total dos professores pesquisados e 18 homens que corresponde a 34%. Quanto a formação, todos possuem nível superior e 48% apresentam pós graduação.

7.2.2 Titulação dos Professores

A titulação de um professor é o nível de conhecimento que ele possui em uma área específica. Os títulos mais comuns são: Professor Doutor, Professor Mestre, Professor Especialista, Professor nível superior.

Tabela 23 - Titulação dos Professores

Graduação	Especialização	Mestrado
26	21	3

Fonte : Autora,2025

7.2.3 Tempo de Serviço

Os dados de tempo de serviço dos professores dizem respeito ao tempo do docente no exercício da profissão. Neste caso os participantes possuem na maioria mais de 10 anos no exercício, o que influencia positivamente, já que possuem uma boa experiência e convivem na realidade escolar.

Tabela 24 - Tempo de Serviço

Tempo	Quantidade
De 1 até 5 anos	6
De 6 até 10 anos	14
De 11 até 15 anos	15
De 16 ...	15

Fonte: Autora,2025

7.2.4 Idade dos Professores

A média de idade dos professores da educação básica no Brasil na Rede pública é de 39 anos de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e a idade média dos participantes se encontra na faixa de 35 a 50 anos. Uma idade que expressa já experiências vividas.

Tabela 25- Idade dos Professores

Idade	Quantidade
23 a 28 anos	2
29 a 34 anos	3
35 a 50 anos	44
Mais de 50 anos	1

Fonte: Autora ,2025

7.3 Resultados dos Dados Obtidos dos Alunos

Os alunos colaboradores desta pesquisa responderam um questionário de 19 questões que tinha como foco principal conhecer a opinião dos estudantes sobre os estilos de ensino de seus professores.

7.3.1 Dimensão 1: Domínio Técnico da Docência

Na dimensão 1, iremos apontar os dados coletados sobre o domínio técnico da docência na visão dos alunos, o domínio técnico é a habilidade de utilizar conhecimentos pedagógicos para ensinar. A tabela 18 ajudará com as informações dos dados.

Tabela 26 -Dimensão :1 Domínio Técnico da Docência

Item \ Resposta	Nunca	As vezes	Frequentemente	Sempre
Organizam bem a apresentação das disciplinas (objetivos e finalidades)	17,5%	57,5	8,3%	16,7%
Realizam uma avaliação justa	4,2%	25%	25%	45,8%
Corrigem os exercícios que passam	0,8%	17,6%	28,3%	53,3%
Demonstram domínio dos conteúdos que ensinam	1,7%	26,7%	25%	46,5%
Estão disponíveis para esclarecer as dúvidas dos alunos	0,8%	29,2%	20 %	50,0%

Fonte: Autora ,2025

Observa-se na tabela 26 que os alunos avaliam positivamente as competências técnicas de seus professores: (45.8%) realizam uma boa avaliação, (53.3%) corrigem os exercícios e atividades que passam, (46,5%) dominam os conteúdos que ensinam, (50%) tem disponibilidade para esclarecer as dúvidas dos alunos durante as aulas. Observando bem a tabela podemos aprofundar a discussão acerca da apresentação das disciplinas (57,5%) disseram que os professores algumas organizam bem essa apresentação.

Quanto ao item sobre avaliação, embora (45,8%) tenham dito que os professores realizem uma boa avaliação, temos que (25%) acreditam que algumas vezes as avaliações podem ser consideradas justas e (4,2%) que nunca e (25%) que frequentemente. O termo

avaliação é sempre polêmico, pois emite juízo de opinião e conseqüentemente uma nota, um conceito.

Destacamos aqui também a porcentagem de (29,2%) de alunos que avaliam que seus professores algumas vezes estão disponíveis para tirar as dúvidas em sala de aula. O professor deve estar atendo ao perfil de seus alunos, pois alguns, necessitam de maior apoio, atenção e um direcionamento individual para que tenham melhores êxodo, por exemplo, alunos que necessitam de estímulos psicológicos, para aprender melhor, conforme os elementos e estímulos do modelo Dunn e Dunn.

Em observação geral, para os alunos participantes da pesquisa alguns pontos relativos à docência como, planejar a disciplina, ter maior disponibilidade para tirar dúvidas, avaliar justamente, precisam ser melhorados.

Os professores que apresentam domínio técnico da docência se encaixam dentro do estilo sistemático que Banas (2013) valorizam o controle da turma, a disciplina e organização, seleciona estratégia que promove a crítica, o debate fundamentado em pesquisas prévias, que permita ao aluno buscar o " porquê" para explicar suas ideias. Utiliza-se de recursos didáticos que trabalham conteúdos integrados a um marco teórico mais amplo; exige estruturação e objetividade.

Os itens destacados positivamente refletem um comprometimento dos docentes com o processo de ensino e aprendizagem, em obter resultados positivos no que se diz respeito ao ensino-aprendizagem da turma.

7.3.2 Dimensão 2: Convivência de Classe

Na dimensão 2 que diz respeito a Convivência de classe, trata de temas relacionadas a relação entre os alunos e seus pares, alunos e professores, e aspectos do clima da sala de aula.

Tabela 27- Dimensão 2: Convivência de Classe

Item	Respostas	Nunca	Algumas vezes	Frequente mente	Sempre

Relacionam-se bem com os alunos	0,8%	25%	41,7%	32,5%
Incentivam os alunos a melhorar	0,0%	32,5%	25,0%	42,5%
Estimulam a autonomia dos alunos	0,0%	48,3%	16,7%	35%
Dão oportunidade aos alunos para exporem opiniões nas aulas	0,0%	45,8%	25%	29,2%
Continuam a explicar até que todos entendam a disciplina	4,2%	35%	20,8%	40,0%
Mostram interesse pelo aprendizado de todos os alunos	10,8%	49,2%	23,3%	16,7%
Promove e estimula o diálogo	3,3%	21,7%	30,0%	45%

Fonte: Autora, 2025

Na tabela acima, percebe-se que a dimensão relação professor aluno houveram respostas que indicam que esse quesito necessita ser melhor trabalhado na escola. Aparecem bem avaliado com (42.5%) a ação de estimular os alunos a melhorarem nas suas aprendizagens, (40,0%) a prática de continuar explicando os conteúdos até que todos os alunos possam compreender e (45%) a promoção do estímulo ao diálogo. No entanto, (48,3%) acreditam que a autonomia dos alunos não é estimulada com frequência, e essa informação é muito importante de analisar, considerando que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considera a autonomia como uma competência geral da Educação Básica. O desenvolvimento da autonomia é importante para que os alunos se tornem mais independentes e confiantes. Outro ponto a destacar é quanto ao interesse pelo aprendizado dos alunos onde (49,2%) percebem esse interesse somente algumas vezes somente. Um outro ponto que merece destaque é que (45.8%) acreditam que algumas vezes o professor dão oportunidades de os alunos exporem suas opiniões, fator que chama atenção já que, estimular a expressão das opiniões dos alunos é importante para o desenvolvimento do pensamento crítico, para o fortalecimento do vínculo com a escola e para a criação de um ambiente escolar mais colaborativo

As respostas obtidas sinalizam que a relação existente precisa ser melhorada, especialmente no que diz respeito ao estímulo da autonomia, ouvir e dar voz aos alunos. O estímulo a autonomia dos alunos é importante porque ajuda a desenvolver competências que são necessárias para uma formação de cidadãos críticos, criativos e responsáveis e participativos na sociedade.

O aluno protagonista, não nasce pronto, é formado no dia a dia das escolas que se pautam nesse modelo. O protagonismo juvenil é uma prática educativa que tem como objetivo formar jovens mais autônomos e comprometidos socialmente. Mediar o protagonismo estudantil só é possível se os educadores têm em mente que crianças, adolescentes, jovens e outros estudantes são sujeitos de direitos e com voz ativa.

Para Brejo (2015), a prática pedagógica, quando orientada por ética, entende e respeita as diversidades do aluno em todo o seu desenvolvimento, considerando-o como o centro do processo educativo, qualquer que seja a suas características raciais, religiosas e econômicas.

A convivência em sala de aula é importante para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo dos alunos. Ela também ajuda a criar um ambiente acolhedor e a prevenir comportamentos inadequados. Essa dimensão, também deve ser espaço de reflexão para o professor, de pensar como está conduzindo e garantindo as relações na sala de aula. Antes era comum alunos e professores realizando momentos de lazer fora da escola e com fortes laços de amizade e respeito. O que parece na atualidade não acontecer com tanta frequência por vezes se percebe uma certa hostilidade e esfriamento desse vínculo, pois a escola também é lugar de encontro.

7.3.3 Dimensão 3: Metodologia de Ensino

A dimensão 3, Metodologia de Ensino irá mostrar como os alunos avaliam as atividades, as práticas de ensino no dia a dia da escola. A metodologia de ensino é o conjunto de técnicas e estratégias usadas pelo professor para ensinar e aprender. Ela envolve a forma como o conteúdo é apresentado, as atividades propostas e a interação em sala de aula.

Na tabela 20 a abaixo podemos observar melhor a opinião dos alunos e perceber suas opiniões a maneira dos professores exporem e organizarem os conteúdos, as estratégias de aulas etc.

Item	Respostas	Nunca	As vezes	Frequentemente	Sempre
------	-----------	-------	----------	----------------	--------

Variam a maneira de apresentar e expor os conteúdos	1,7%	48,3%	25%	25,0%
Organizam passeios, projetos, jogos ou outras atividades	17,5%	57,5%	8,3%	16,7%
Utilizam diferentes estratégias para auxiliar alunos com dificuldades	10,8%	29,2%	29,2%	30,8%
Desenvolvem atividades em grupos	2,5%	30,8%	25%	41,0%
Usam materiais variados nas aulas como filmes, musicas, debates etc.	9,2%	59,2%	19,2%	12,5%
São criativos	2,5%	48,3%	23,3%	25,8%

Tabela 28- Dimensão 3: Metodologias de Ensino

Fonte: Autora, 2025

Observando os resultados quanto a dimensão 3 que apresenta os dados referentes a metodologia de ensino desenvolvido pelos professores, as respostas que chamam atenção reportam a uma percepção de que as práticas de aula dos docentes não foram bem avaliadas. (48%) dos alunos responderam que somente algumas vezes variam a maneira de apresentar ou expor os conteúdos. (57,5%) disseram também que atividades diferenciadas como passeios, projetos, etc só acontecem algumas vezes. Quanto ao uso de materiais diferentes nas aulas, filmes, debates em sala etc (59.2%) opinaram que ocorre as vezes, e em relação a criatividade dos professores (48%) avaliaram que algumas vezes os docentes são criativos.

As metodologias de ensino como sabemos, são importantes porque facilitam o aprendizado e ajudam os alunos a se tornarem mais autônomos. Elas também influenciam a qualidade do ensino e o desenvolvimento de habilidades.

Se percebe a insatisfação dos alunos nos aspectos dos métodos de ensino escolhidos pelos docentes e essa situação deve levar o professor dialogar com sua prática, suas intencionalidades, suas lacunas e Franco (2016), diz que ao se falar em prática pedagógica, refere-se a algo além da prática didática, envolvendo: as circunstâncias da formação, os espaços-tempos escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e expectativas do docente.

A metodologia de ensino influencia a forma como os alunos compreendem e aprendem. A metodologia é um modelo que orienta as ações do professor para atingir objetivos de aprendizagem. Como a metodologia de ensino influencia o aprendizado? A metodologia de ensino orienta o aluno em sua formação. Ela facilita o aprendizado e empodera o aluno. Ela influencia a forma como os alunos assimilam o conteúdo e produzem conhecimento. Ela impacta todo o trabalho da instituição de ensino.

Leone e Leite (2011) defendem que a formação contínua deve estar intrinsecamente articulada à prática docente, de modo que os conhecimentos e as competências construídos durante a formação inicial possam ser revistos e reconstruídos ao longo da carreira, num processo que promova o desenvolvimento profissional do professor

Poderíamos identificar como forma de reforçar os atributos dos docentes que obtiveram maior frequência na pesquisa com os alunos, ou sejam os pontos que foram bem avaliados.

7.3.4 Aspectos Melhor e Pior Avaliados Pelos Alunos

a) Pontos Melhores Avaliados Sobre os Professores

De modo mais global, podemos verificar os itens melhores avaliados pelos alunos. Na tabela 29 se encontram a maior percentagem entre todas as perguntas na opção de resposta sempre.

Tabela 29- Pontos Melhores Avaliados Sobre os Professores

Item	Frequência	Porcentagem
Corrigem os exercícios que passam	63	53,3%
Dominar o conteúdo	56	45%
Saber avaliar	55	45,8%
Interesse pela aprendizagem os alunos	49	40,3%
Esclarecer dúvidas	60	50%

Fonte: Autora, 2025

Os componentes técnicos no “ser professor”, no exercício da docência foram os que obtiveram maiores pontuações pelos alunos, ou seja, os alunos avaliam que os professores são responsáveis com as atividades de classe com a correção, que dominam bem os conteúdos que trabalham, que sabem avaliar, demonstram interesse pela aprendizagem dos alunos e esclarecem as dúvidas quando existem.

b) Itens Mal Avaliados

Os itens mal avaliados, diz respeito as respostas que tiveram uma frequência maior na opção algumas vezes e conseqüentemente maiores porcentagens de respostas.

Tabela 30 - Itens Mal Avaliados

Item	Frequência	Porcentagem
Estimular a opinião dos alunos	55	45,8%
Metodologia Variada	71	59,2%
Atividades Diversificadas	69	57,5%
Preocupa-se com os interesses dos alunos	59	49%
Criatividade	58	48,3%
Estimular a autonomia	53	48,3%

Fonte: Autora, ,2025

Os professores não foram bem avaliados nas dimensões que trata sobre a relação de classe, e metologias de ensino. São porcentagens significativas que demonstram insatisfação em relação as metodologias trabalhadas pelos professores, em relação a criatividade e poucas atividades diversificadas, bem como as situações de promoção a autonomia e opinião dos alunos.

De acordo com as respostas coletadas a maioria dos alunos veem seus professores como profissionais que possuem domínios dos conteúdos e componentes curriculares que ministram, que buscam tirar suas dúvidas, são comprometidos com os resultados da turma, promovendo trabalhos em grupos e estimulando o convívio social. Analisando as repostas dos alunos podemos identificar que os professores demonstram padrões de estilos que variam de acordo com determinadas situações didáticas, mas centrando-se mais no estilo dinâmico e/ou sistemático. Entendemos que não existe um único estilo de ensino e que cada docente, tem suas preferências de ensino. Alonso e Callejas, donde Alonso (1994) define estilo a partir da linguagem pedagógica, apontando-o como uma série de diferentes comportamentos assumidos sobre o modo de agir das pessoas, para além das aparências e Callejas (2005) defende que os estilos pedagógicos são uma forma característica de pensar o processo educativo; uma forma preferencial de realizar a prática e de colocar em jogo conhecimentos, procedimentos, atitudes, sentimentos e valores. Para Freire (1996) o bom professor é persistente, é amoroso, não se acomoda diante dos desafios e problemas e tem vontade de mudar as realidades que a falta de educação causa na vida das pessoas.

7.4. Dados obtidos dos Docentes

A análise dos dados dos professores está organizada por cinco dimensões, sendo elas: Concepções sobre o ensino, Concepções sobre avaliação, Convivência de Classe; Participação das famílias e Formação docente. Essas concepções estão realizadas com os fazeres diário dos professores e embasam também o trabalho docente.

7.4.1 Dimensão :1 Concepções sobre o Ensino

Na dimensão 1, trataremos sobre as Concepções de Ensino, um olhar sobre as opiniões como os professores pensam o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Essa concepção trata do ponto de vista dos professores em relação a autonomia de aprendizagem dos alunos, ritmo de aprendizagem e etc.

Tabela 3 1- Concepções Sobre o Ensino

Dimensão 1 Concepção sobre o ensino					
Item	Resposta	Nunca	Poucas vezes	Frequentemente	sempre
1.	A aprendizagem autêntica é aquela que é alcançada pela descoberta do aluno?	8,0%	16%	28%	48%
2.	Os estudantes chegam ao conhecimento pela experiência?	0,0%	24%	64%	12%
3.	É fundamental aumentar a autonomia dos estudantes?	0,0%	8%	32%	60%
5.	O ensino deve ser ajustado ao ritmo de aprendizagem dos alunos O ensino deve ser ajustado ao ritmo de aprendizagem dos alunos?	0,0%	8%	16%	76%
6.	O professor deve ter disponibilidade para sempre tirar dúvidas dos alunos?	0,0%	0,0%	52%	48%
7.	O resultado da turma é responsabilidade do docente?	0,0%	0,0%	24%	76%

8.É necessário relacionar o conhecimento de várias áreas (assuntos)?	0,0%	16%	36%	48%
9.Os alunos devem ser estimulados a refletir?	0,0%	8,0%	8,0%	84%
10.O ensino deve girar em torno do professor?	64%	12%	12%	12%
11.O professor deve ser inovador e criativo?	0,0%	0,0%	16%	84%
12.Me considero um professor autoritário?	0,0%	40%	36%	24%
13.Acho que meu estilo de ensino é ativo: proponho, inovo, atualizo, participo das atividades dos alunos, focado no aprendizado?	0,0%	16%	24%	60%
14.Acho que meu estilo é acadêmico: sigo o livro didático, sou rigoroso na programação, tenho mais vontade de transmitir as informações, focado no ensino?	0,0%	8%	24%	68%

Fonte: Autora, 2025

Na tabela acima encontramos a concepção de professores acerca de suas práticas docentes. As concepções sobre o ensino de professores são as ideias e os conhecimentos que os mesmos têm sobre a sua prática docente. Essas percepções são moldadas pelo percurso formativo e pelo saber pedagógico que são adquiridas ao longo do tempo. De acordo com os itens submetidos a avaliação, os professores (60%) acreditam numa educação que valorize a autonomia dos alunos, entretanto (48,3%) dos alunos disseram que não são estimulados a desenvolver a autonomia. Um outro ponto divergente entre professores e alunos, diz respeito a criatividade em sala de aula. Os professores (84%) se consideram inovadores e criativos, mas (48,3%) dos discentes acreditam que só algumas vezes. Outro ponto de vista que apresenta dualidade de opinião entre professor e aluno, pois (84%) dos educadores avaliam que os alunos devem ser estimulados a refletir e (45.8%) dos estudantes opinam que as vezes isso acontece. Podemos destacar, que embora a maioria (60%) dos professores defendam que o ensino não se centralize no professor, (12%) disseram que as vezes, (12%) frequentemente e (12%) que sempre o ensino dever ir em torno do professor. Outro ponto a destacar é que (68%) dos

professores acreditam se enquadrar num estilo de ensino sistemático, centrados no livro didático, no cumprimento rigoroso na programação, demonstrando mais vontade de transmitir as informações.

Podemos relacionar essa dificuldade em colocar em prática o que sem como teoria, ao tipo de formação inicial que muitos professores costumam receber, que não oferece preparo suficiente para aplicar uma nova metodologia, nem para aplicar métodos desenvolvidos em sala de aula. Além disso, não se tem a menor informação sobre como desenvolver, implantar e avaliar os processos de mudança. E essa formação inicial é muito importante já que é o início da profissionalização, um período em que as virtudes, os vícios, as rotinas etc. são assumidos como processo usuais da profissão. (Imbérnon,2011, p.43)

Ikeshoji (2022) pontua que o conhecimento do professor sobre os estilos de aprendizagem dos alunos deva orientar suas práticas, já que para a referida autora, as práticas pedagógicas se favorecem de diversas possibilidades envolvidas na aprendizagem, quando são orientadas pelos estilos de aprendizagem e Souza (2023), completa dizendo que os estilos podem ser ampliados para responder às necessidades de aprendizagem dos alunos, desde que o professor tome consciência dos pontos fortes e fracos de seu estilo e entenda como ele contribui para o seu comportamento geral em sala de aula.

O entendimento de que as experiências são importantes para a construção do conhecimento, embora não seja a única forma de aprender, mas é importante compreender e incentivar o conhecimento obtido por meio da experiência prática, de cursos e da aprendizagem significativa.

7.4.2 Dimensão 2 : Concepções sobre Avaliação

A dimensão 2, Concepção sobre Avaliação, apresenta um retrato de como pensam os professores sobre esse tema, pois avaliar é sempre complexo e exigente. Avaliar não é tão simples como parece, pois é uma ação de emissão de julgamentos e não pode ser feita arbitrariamente sem critérios e parâmetros bem definidos.

Tabela 32 - Concepções Sobre Avaliação

Item	Respostas	Nunca	Poucas vezes	Frequentemente	sempre
	A avaliação é o indicador de aprendizagem?	16%	24%	60%	0,0%
	É necessário manter altos níveis de desempenho escolar?	0,0%	52%	24%	24%
	Se um aluno falha em uma tarefa, é aconselhável estimular a reflexão sobre o erro?	8,0%	32%	24%	36%
18	A avaliação deve ser usada como um meio de classificação?	8,0%	32%	36%	24%
19	A avaliação deve ser motivadora para os alunos?	8,0%	32%	24%	36%
20	Os estudantes devem conhecer como serão avaliados?	6,0%	20%	50%	24%
21	A avaliação deve ser transversal a todo o processo educativo?	0,0%	16%	48%	36%
22	Os alunos devem conhecer claramente os critérios de avaliação?	0,0%	8%	8%	84%
23	Vários assuntos podem ser avaliados em conjunto em um único teste?	24%	16%	48%	12%
24	A avaliação serve para professor ajustar suas metodologias?	0,0%	0,0%	24%	76%

Fonte: Autora, ,2025

Na tabela que trata sobre a avaliação escolar é perceptível que os professores a consideram como um instrumento de diagnóstico que permite analisar o desempenho dos alunos e a qualidade do ensino. É um processo contínuo que deve ser integrado ao processo de ensino-aprendizagem. Podemos identificar isso quando (76%) defendem que

a avaliação serve para justificar suas metodologias e (60%) consideram como um indicador de aprendizagem. Os alunos indicaram em suas respostas que a avaliação realizada pelo docente pode ser considerada justa, (45.8%). Mas, vemos também que no grupo de docentes ainda existe algumas divergências quanto a utilização da avaliação, exemplo, quanto a avaliação ser usada como um meio de classificação (8%) disse que nunca (32%) as vezes (36%) frequentemente e (24%) sempre. Quanto a avaliação ser transversal a todo o processo educativo existem professor (16%) que dizem que só as vezes, (48%) que frequentemente e (36%) que deve existir durante todo percurso educativo.

Uma resposta que desperta atenção, diz respeito importância da reflexão do erro, pois no dia a dia do processo de ensino e aprendizagem se faz necessário estimular o aluno a refletir sobre os erros e os acertos. A reflexão sobre os erros é importante no processo de aprendizagem porque ajuda a desenvolver a autoconsciência e a resiliência, porém (32%) acreditam que só as vezes é necessário.

Diante desse cenário que se defende uma formação continuada bem desenvolvida que problematize os problemas existentes e persistentes, a valorização da experiência docente, a realidade do chão da escola, as preocupações dos professores com os processos educacionais do ambiente educativo. Assim, alguns desafios se colocam no âmbito das opções metodológicas, as quais salientam como sendo favoráveis as estratégias locais que privilegiam a voz dos professores e a sua participação ativa, acompanhada e reflexiva sobre a prática e os problemas que encontram e vivenciam na escola. (Galindo e Inforsato,2016)

7.4.3 Dimensão 3: Convivência de Classe

A convivência de classe faz parte da dimensão 3. Essa dimensão trata de aspectos que envolvem como o professor administra o espaço da sala de aula, como orienta e valida a aprendizagem, diz respeito ao clima de convivência de classe.

Tabela 33 - Convivência de Classe

Item	Respostas	Nunca	Poucas vezes	Frequente mente	sempre
É conveniente usar várias formas de agrupamento de alunos?		24%	16%	48%	12%
O trabalho em grupo favorece o aprendizado profundo?		5,0%	5,0%	24%	66%
É oportuno que os alunos sejam agrupados de forma flexível, variando de grupos?		0,0%	0,0%	24%	76%

É necessário favorecer as relações interpessoais dos alunos?	0,0%	16%	24%	60%
É fundamental que o aluno assuma os objetivos do grupo como seus?	0,0%	16%	24%	60%
Devemos estimular a autorregulação na dinâmica de trabalho dos grupos?	0,0%	16%	36%	48%
É aconselhável promover os hábitos de convivência intragrupo?	8,0%	16%	16%	60%
O trabalho em grupo não ajuda no crescimento pessoal do aluno?	16%	16%	44%	24%
Atividades de cooperação e colaboração devem ser incentivadas?	0,0%	0,0%	24%	76%
O melhor conhecimento é aquele que se constrói junto trabalhando em equipe?	8,0%	16%	52%	24%
O melhor conhecimento é aquele que se constrói trabalhando individualmente?	0,0%	32%	56%	12%
É necessário que haja um bom relacionamento entre os membros dos grupos de trabalho?	0,0%	0,0%	8,0%	92%
O Planejamento das aulas deve prever momentos de descontração e animação da classe?	0,0%	0,0%	52%	48%

Fonte: Autora, 2025

Sobre a relação em classe os professores tiveram respostas sempre bem equilibradas em relação a importância da organização da turma em grupos, da responsabilização dos alunos nos trabalhos em grupos, boa relação entre os membros dos grupos. As respostas que nos revelam maiores divergências mostram que (66%) dos professores acreditam que o trabalho em grupo favorece o aprendizado profundo e, no entanto, (56%) concordam que o melhor conhecimento é aquele que se constrói trabalhando individualmente, se estabelece nessas duas respostas, informações contraditórias sobre a aprendizagem que ocorre mediante a utilização de aulas grupais. Importante salientar que a aprendizagem que ocorre nos grupos é resultado do processo das discussões, da emissão e escuta de opiniões.

Podemos observar que (92%) dos professores dizem que é necessário que exista um bom relacionamento entre os membros dos grupos de trabalhos ,todavia apenas (48%) afirmam que deve-se estimular a autorregulação na dinâmica de trabalho dos grupos e para que exista um bom relacionamento, a autorrevelação deve existir, pois, envolve várias competências, como: Atenção seletiva, Controlo inibitório, Memória de trabalho e pode ajudar a desenvolver competências como a comunicação não violenta, que é importante para saber ouvir a opinião dos outros e acrescentar algo aos argumentos.

Os estilos de aprendizagem ajudam sobre a organização da classe, posto que, orienta o professor a reconhecer os estilos de seus alunos e com isto auxiliar no processo de aprendizagem. Por exemplo, o estilo de Felder e Silverman, diz que o aluno do estilo ativo tem características de aprendizagem baseada no esforço ao aprendido, gosta de trabalhar em grupo, ou estilo Reflexivo que prefere trabalhar sozinho ou com um ou dois parceiros. Podemos lembrar do Estilos de Aprendizagem, segundo parâmetros de Anthony Gregorc, que nos diz que estudantes classificados como Aleatório Abstrato, são geralmente criativos, têm facilidade de expressar-se e socializar, apresentando a capacidade de assimilar as informações de modo bastante abrangente. Suas confirmações se dão adotando como base aquilo que já foi vivenciado internamente e, portanto, preferem aprender com trabalhos em grupos, humor, discussão entre outros.

Então ter os conhecimentos dos estilos dos alunos é essencial para promover melhor vivência e aprendizagem de classe. Com base nesses conhecimentos o professor poderá planejar, executar aulas adequadas às habilidades de aprendizagem de seus alunos e com maiores êxitos.

7.4.4 Dimensão 4 :Participação da Família

Na dimensão 4, Participação da Família poderem ter uma visão das opiniões dos professores a respeito desses temas. Não é novo, porém sempre nos apresenta boas discussões.

Tabela 34 - Participação da Família

Item \ Resposta	Nunca	Poucas vezes	Frequente mente	Sempre
A participação das famílias no cotidiano da sala de aula deve ser facilitada?	0,0%	0,0%	52%	48%
É conveniente informar continuamente as famílias dos acontecimentos da classe?	2,0%	16%	24%	58%
A relação família-professor pode ajudar a melhorar a convivência em sala de aula?	0,0%	8%	32%	60%
As famílias devem participar da elaboração dos objetivos da educação da escola?	0,0%	8%	44%	48%
As famílias podem participar diretamente da sala de aula em horários determinados pelos professores?	0,0%	52%	36%	12%
Reuniões com as famílias devem ser regulamentadas e obrigatórias?	0,0%	0,0%	32%	68%
As famílias devem conhecer adequadamente os canais de participação?	0,0%	0,0%	32%	68%
É conveniente criar grupos sociais online (virtuais) para promover a comunicação entre professor e família?	0,0%	16%	36%	48%
A colaboração docentes e famílias é positivo para a aprendizagem dos estudantes?	16%	16%	44%	24%
É preciso estimular a participação das famílias na vida da sala de aula?	0,0%	0,0%	32%	68%

Fonte: Autora, 2025

Sobre a participação das famílias na rotina escolar, obtivemos de modo geral que a participação é importante no processo educacional, apesar disso, algumas respostas merecem um olhar mais cauteloso. Vejamos que (68%) dos professores defendem que sempre é preciso estimular a participação das famílias na vida sala de aula de seus filhos, mas quando se pergunta se a participação das famílias no cotidiano da sala de aula deve ser facilitada, essa porcentagem baixa para (48%).

Temos que (60%) dos professores concordam que a relação família-professor pode ajudar a melhorar a convivência em sala de aula, no entanto apenas (24%) acreditam que a colaboração docente e família sempre é positivo para aprendizagem dos estudantes 16% acham que nunca é positivo. São pensamento antagônicos que perpassam por uma construção profissional marcada pelas experiências de cada professor, por sua formação e pelas marcas deixadas por outros professores. Como dito anteriormente a experiência adquirida e compartilhada entre os professores tornam-se elementos de reflexão e aprendizagens, dessa forma, o professor irá constituindo sua identidade e se constituindo como profissional da, na, para e pela docência, por meio de sua práxis.

No entanto no que se refere ao entendimento do estímulo e participação da família, o entendimento dessa participação ainda apresenta pontos de vistas e posturas que dificultam essa participação. Na pergunta se as famílias podem participar diretamente da sala de aula em horários determinados pelos professores, (52%) disseram que poucas vezes. Então pode existir uma certa resistência em abrir maiores espaços de participação e colaboração. A resistência à participação da família na escola pode ser causada por uma comunicação insuficiente entre a escola e os pais. Isso pode levar a um sentimento de desconexão e desengajamento.

Então nesse contexto o que diz Imbernón,2011 é que a formação continuada na carreira do docente é necessária pois valoriza as situações reais de trabalho e as transformam em situações problematizadoras dos vários contextos diários que educação apresenta diariamente transformando em novos conhecimentos e novas experiências coletivas. Com isso a formação auxiliará na reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas posturas e que avancem em novas práticas e pensamentos.

Interessante trazer o que fala Freire sobre “escuta” como importante ferramenta para a prática pedagógica do professor. Para Freire e Shor (1986) O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem. No diálogo deve existir o movimento da escuta, da fala e do entendimento para alcançar os objetivos da transformação. O diálogo, nesse contexto implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos.

7.4.5 Dimensão 5: Formação Docente

A dimensão Formação Docente traz um panorama de questões relacionadas as formações que os professores realizaram em seus percursos e construção profissional. Questões que revelam a influência desses momentos na construção de uma prática e uma postura educativa responsável e comprometida.

Tabela 35- Dimensão Formação Docente

Item \ Resposta	Nunca	Poucas vezes	Frequentemente	Sempre
Sua graduação ajuda ou ajudou você em seu desempenho profissional?	0,0%	12%	46%	42%
Você fez ou faz alguma formação continuada?	0,0%	0,0%	40%	60%
As aprendizagens das formações continuadas apresentaram (apresentam) conteúdos, discussões ou temas relevantes para sua profissão?	0,0%	8,0%	24%	68%
Você considera que a formação continuada modificou de alguma forma sua prática de ensino?	0,0%	16%	16%	68%
Em sua opinião, professores não investem em sua formação continuada	0,0%	0,0%	64%	36%
Existe projeto para a formação continuada dos professores nesta escola?	8%	16%	40%	36%

Fonte: Autora, 2025

Sobre a quinta dimensão analisada, formação docente, descobrimos que (46%) dos professores compreendem que frequentemente a graduação ajuda em seu desempenho profissional e (12%) que poucas vezes ajuda em sua profissão, creio que este conjunto de resposta possa estar relacionado ao que revela Souza (2014), que há muito tempo as universidades vêm sendo criticadas na atuação de formação dos profissionais para as escolas básicas do Brasil, mas precisamente critica-se a atenção dada pelas universidades a pós-graduação.

No que diz respeito a realização de cursos de formação continuada, (60%) disseram que já fizeram ou fazem formação continuada sempre e (40%) que frequentemente faz ou fez alguma formação continuada. Então em relação aos professores

buscarem atualizações e capacitações profissionais, todos os pesquisados possuem algum tipo de formação continuada. Isto é considerado um bom indicador, pois a formação continuada deve ser compreendida como processo, que busca possibilitar a construção de novos conhecimentos, e, principalmente, ser compreendida como exercício reflexivo do saber e fazer pedagógico na escola e demais espaços educativos. (Lima e Moura, 2018).

Interessante pontuar que 68% dos professores consideram que a formação continuada modificou de alguma forma sua prática de ensino, mas se compararmos ao que disseram os alunos na dimensão metodologia não é o que é percebido na sala de aula, pois 59.2% disseram que não existe metodologia variada o que recorda Marcelo Garcia e Vaillant (2013) que tecem críticas às práticas de desenvolvimento profissional docente, que envolvem a formação continuada, apontando serem poucas, fragmentadas, pontuais e sem conexão com as necessidades dos professores.

7.5 Análise das Respostas Obtidas no Grupo Focal

Num primeiro momento foi enviado as perguntas que iriam orientar o grupo para que os participantes pudessem se apropriar das questões e pudessem contribuir com maior propriedade da discussão sobre a formação continuada.

No dia do encontro iniciamos com uma dinâmica onde cada participante falasse uma palavra que resumisse seu entendimento sobre formação docente, no qual obtivemos palavras como compromisso, desafios, ensino, experiência profissional, saberes docentes, qualificação de ensino. Palavras que os profissionais da educação conhecem muito bem e que de certo modo são corriqueiras no cotidiano educacional.

Em seguida foi apresentado o objetivo do grupo focal, no contexto da pesquisa, foi reforçado a ética da pesquisa quanto a fidedignidade dos dados coletados e do sigilo dos participantes.

A pergunta inicial dirigida ao grupo foi em relação a formação em continuada em curso, revelando a importância para a cada participante. Os depoimentos são interessantes.

“A formação que está em andamento é importante. Ao passo que vou me qualificando durante os estudos teóricos e as discussões entre os colegas, vou adquirindo mais experiência e me tornando um professor melhor, mais consciente” (P1)

“A formação tem Contribuído à medida que me ajuda a ter mais conhecimento sobre as técnicas de dar aula, me orienta novas propostas de ensino etc.” (P2)

“Minhas formações acontecem durante as reuniões com coordenador pedagógico (HTP) e muitas vezes leva a gente a discutir nossa própria prática a partir da análise das nossas atividades de aula em consequência me sinto mais experiente e seguro para o exercício da função”. (P3)

“Estou gostando porque vai abrindo a mente, mas o curso não faz discussões profundas dos problemas reais, eu percebo uma discussão muita superficial”.

(P 4)

“A formação continuada que fiz não supriu toda a necessidade que sentia mais com certeza me ajudou bastante. Adquiri informações e conhecimentos necessários da área que trabalho”. (P5)

“Eu sempre tenho as melhores expectativas quando faço uma formação continuada e quero sempre ser uma professora melhor. Nem todas formações suprem minhas expectativas, mas sempre tiro um aprendizado. Dessa vez aprendi um pouco mais sobre empatia que devemos ter com nossos alunos e sobre a importância de escuta na sala de aula”. (P 6)

Contribuindo com as falas dos professores, recordamos Lima e Mouro, (2018) que diz que a formação continuada deve ser compreendida como processo, que busca possibilitar a construção de novos conhecimentos, e, principalmente, ser compreendida como exercício reflexivo do saber e do fazer pedagógico

Ao professor de hoje não cabe dominar somente o ensino das disciplinas, ele deve dominar também todo o contexto que perpassa sua prática docente, por isso os modelos de formação inicial que tratam apenas dos saberes inerentes aos conteúdos de ensino não são mais aceitáveis. O professor de hoje deve além do domínio das disciplinas de ensino precisam de conhecimentos sobre os saberes da ação pedagógica, o que Tardif (2000) conceitua como saberes profissionais docentes e além de tudo é uma ação de

reflexibilidade crítica sobre as práticas e de construção permanente de uma identidade pessoal e profissional em interação mútua.

Quanto à necessidade estar em formação e transformação Freire (1996), defende que enquanto o professor ensina ele deve continuar buscando, se encontrando, indagando e se indagando para conseguir se achar no contexto de ensino, consiga entender-se e entender seu alunado.

Dando seguimento, foi realizada a segunda pergunta sobre o modelo de formação continuada que já realizaram e qual o curso. Onde obtivemos os relatos a seguir.

“Fiz 2 cursos de formação continuada pelo AVAMEC. Uma plataforma de aprendizagem do MEC. Não tenho como fazer presencial. E estou fazendo uma especialização na área da inclusão a distância.” (P1)

“Estou fazendo o curso disponibilizado pelo governo é online, através de plataforma AVAMEC também, sobre metodologias ativas”. e durante a HTP na escola que trabalho.” (P2)

“Minhas formações é só as que acontecem nas reuniões de HTP na escola. Lá estudamos sobre avaliação e discutimos, outra vez estudamos sobre organização da classe em grupos e assim vou melhorando” (P3)

“Estou realizando um mestrado em história no momento, mas já fiz cursos de especialização em sociologia a distância” (P4).

“Faço uma especialização online em história afro” (P5)

“Estou fazendo um curso de pós-graduação na área da química. Meus alunos sentem muita dificuldade, então busquei um curso a distância” (P 6)

Os professores revelam que buscam a atualização através da formação continuada como especializações, cursos de atualizações promovidas pelas secretarias de educação municipal e estadual, plataformas online e através da HTP.

Resgatamos o que Gatti (2008), explica sobre os modelos de formação continuada no Brasil, quando diz não existir clareza sobre o que é considerado como formação continuada. Podendo ser entendido desde cursos realizados após a graduação, atividades que possibilitem contribuir para o desenvolvimento profissional, como reuniões

pedagógicas, participação na gestão escolar, horas de trabalho coletivo na escola, congressos, seminários e cursos de diferentes formatos oferecidos pelas secretarias da educação ou outras instituições presenciais ou à distância.

Uma boa formação ajuda o professor no processo de construção de escolas, cidadãos e profissionais mais competentes, éticos e humanos. Daí a importância que os educadores sejam bem formados e preparados e atualizados formação continuada descreve a busca constante por aprimoramento profissional. Ela pode se dar através de uma série de metodologias e atividades, ferramentas, de forma presencial ou a distância.

Nas falas de alguns docentes, a formação continuada se dá na própria escola, durante a HTP. Esses momentos considerados formativos são defendidos por alguns autores, como Domingues (2024), que acredita que a formação continuada do docente na escola, longe de ser apenas um deslocamento do espaço formativo, é, antes de tudo, uma possibilidade de ação com vistas a uma nova concepção de formação contínua do docente.

Outra pergunta foi relacionada a satisfação dos cursos já realizados e em andamento, os pontos positivos e negativos que são importantes serem destacados. E os relatos foram os transcritos a seguir.

“O ponto positivo é que contribui para melhorar a prática e o ponto negativo é que na maioria das vezes não conseguimos realizar o que aprendemos com os alunos.” (P1)

“Posso dizer que o crescimento pessoal e de conhecimento é muito positivo, ampliar a visão sobre a educação faz parte dos pontos positivos e como ponto negativo o pouco tempo para aprofundar as aprendizagens do curso, devido a rotina de trabalho”. (P2)

“Com certeza a troca de experiência, troca de pontos de vistas, é bem positivo, porque conseguimos através dessas trocas construir novos saberes e até posturas de sala de aula mesmo. Já o ponto negativo é que ao chegar na escola, conseguimos executar muito pouco do que discutimos nas formações, seja porque existe uma carga horária que consome a nossa jornada seja porque as vezes o curso é muito teórico.” (P3)

“O positivo é que nas formações aprendemos algo novo que nos faz refletir sobre a nossa prática, que ajuda a direcionar ou redirecionar nosso plano de ensino e não tenho ponto negativo para citar, pois acho que toda oportunidade de adquirir ou aprofundar um saber é sempre válido”. (P4)

“É bom porque no curso trocamos ideias, exemplos e tiramos dúvidas sobre várias questões de nosso ofício, de nossa disciplina de trabalho. De negativo posso citar a pouca experiência de prática real, por parte de professores do curso”. (P5)

“Positivo porque nos dá um maior embasamento teórico do meu campo de atuação, amplia conhecimentos e a interação com os colegas de profissão é super válida. O ponto negativo é que as situações mais conflitantes do dia a dia da sala são discutidas rasamente”. (P6)

Todos os professores citaram como pontos positivos a ampliação dos conhecimentos, aprofundamento teórico e a troca de experiências com outros profissionais da educação durante os cursos e como ponto negativo o distanciamento das discussões com as realidades existentes no dia a dia da escola, e citaram também a pouca execução do que é aprendido no curso na escola.

Evocamos nesse contexto, Imbernón (2011), para reforçar os pontos positivos citados pelos professores, quando destaca cinco eixos essenciais na formação permanente do professor. O primeiro trata sobre a reflexão prático-teórica em relação a própria prática através da análise, compreensão, interpretação e a intervenção sobre a realidade. A troca de experiências entre os educadores, é mais um dos eixos citados.

Em relação ao Impacto da formação continuada na carreira, temos que:

“Percebo que é a possibilidade de ir agregando novos conhecimentos na minha vida profissional” P1

“Ficar por dentro do que é novidade no campo da educação. Se não fazemos esses cursos ficamos por fora dos debates educacionais, e ficamos sempre no mesmo discurso. (P2)

“ Trocar Experiências, ponto de vista, ideias.” (P3)

“ A carreira fica mais valorizada financeiramente também é um ano duplo, conhecimento e o salário melhora um pouco” (P4)

“ A apropriação dos debates, das ideias e teorias da atualidade. É bom saber o que está sendo estudado, produzido e se não fazer cursos, a rotina do dia a dia acaba impedindo” (P5)

“ Me manter atualizado na minha área de atuação. Se não acompanhamos as novas propostas, vamos ficando desatualizados. Fiz minha graduação tem um bom tempo então é preciso ver o que vai sendo produzido de novo. (P6)

É perceptível na fala, e nos gestos dos professores que um dos principais objetivos é a possibilidade de adquirir novos conhecimentos, atualizados com as produções acadêmicas do campo de atuação de cada um.

Na concepção desses professores, a formação contínua é uma necessidade fundamental para o exercício da profissão docente e que, é condição essencial para quem deseja melhorar suas competências profissionais.

A docência é um trabalho que exige formação não só filosófica, sociológica e histórica e da pasta do professor, mas demanda também formação em áreas do conhecimento e em práticas escolares, que visam ao desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, em seus variados momentos de desenvolvimento cognitivo, afetivo, relacional e de vida social (Almeida, Tartuce, Gatti e Souza,2021; p.15)

8.CONCLUSÃO

A presente pesquisa de doutorado investigou A Influência da Formação Continuada nos Estilos de Ensino do Docente. A partir dos resultados, conclui-se que os docentes concordam que a formação continuada é um caminho necessário de qualificação profissional, porém os cursos realizados nem sempre satisfazem às necessidades reais dos professores e dos alunos, se percebe uma tendência crescente de acesso à formação continuada ,porém com sérios riscos de ser apenas mais uma etapa da profissionalização do que rumo à promoção de uma profissionalização mais eficiente, eficaz que consegue dialogar com as teorias da formação inicial e nesse diálogo fortalecer a prática de ensino do docente.

Todo o processo de revisão de literatura, permitiram algumas reflexões, apresentadas a seguir.

Sobre a Formação: Se percebe que a profissionalização do professor se constitui num processo de luta por reconhecimento, respeito, valorização e qualificação no desenvolvimento de suas ações e funções profissionais. É importante destacar, do ponto de vista do processo de profissionalização que além dos saberes da disciplina que cabe ao professor ensinar, são necessários os saberes que o ajudam a fazer o aluno aprender, quer dizer, os saberes especializados da docência que, por sua especialização e complexidade, não são adquiridos pela transmissão artesanal do ofício. Espera-se das formações a articulação da teoria com a prática docente e a valorização das situações reais de ensino como conteúdo de aprendizagem.

Quanto aos modelos de Formação Continuada: a literatura apresenta vários modelos e possibilidades de escolhas, desde o modelo clássico, caracterizada por um ensino diretivo direcionado pela lógica da racionalidade técnica, e, pela transferência de conhecimentos produzidos principalmente nas universidades ao modelo interativo-reflexivo, que tem como base o desenvolvimento de uma formação que proporcione ao professor a reflexão constante sobre sua prática, a resolução dos problemas a partir de um processo colaborativo que incida na troca de saberes entre os docentes, e que contribua para a transformação da escola em lugar como lócus central de formação continuada.

Sobre a formação e Prática Docente: A literatura reverbera que são as práticas pedagógicas que irão guiar os estudantes até os objetivos de ensino e aprendizagem de cada sala de aula. A formação do professor pode contribuir com docente nesse processo quando auxilia no conhecimento de novas práticas e nos objetivos da utilização de cada uma delas e que para garantir o sucesso do ensino aprendido, mas requerem a modificação de algumas perspectivas já consolidadas no ambiente escolar.

Os Estilos de Ensino: De maneira resumida, podemos compreender que o estilo de ensino do professor é um modo ou forma que adotam nas relações entre os elementos pessoais do processo didático e que se manifesta precisamente no desenho instrutivo e através de como o professor apresenta a matéria, a forma de avaliar e corrigir, assim como a organização da classe realizada pelo professor e na forma de como se relaciona com seus alunos e conclui dizendo que um estilo de ensino não pode ser considerado unilateralmente, mas considerar a relação professor – aluno.

Os Estilos de Aprendizagem: Pode ser compreendido como comportamentos utilizados pelos indivíduos para aprender melhor. Os estilos de aprendizagem são indicadores de níveis mais profundos do pensamento que as pessoas utilizam para se relacionar com a realidade unidos a elementos psicológicos.

Revisada os pontos chaves da literatura que sustentou essa investigação, podemos responder as indagações que nortearam essa tese.

Respondendo ao objetivo I IDENTIFICAR qual ou quais são a formação continuada predominante dos professores. Conseguimos identificar que os professores que atuam no ensino médio, buscam formações que se enquadram dentro do modelo clássico, como mestrado profissional, especializações em história, química, sociologia, e os professores do ensino fundamental realizam essa formação no contexto escolar, no momento da hora de trabalho pedagógico (HTP) e nas plataformas digitais disponibilizadas pelo governo Federal. As atividades de formação continuada podem ser ofertadas em diferentes formatos, como encontros, jornadas, seminários, palestras, círculo de leitura, oficinas, rodas de conversas, entre outros, na modalidade presencial ou a distância.

Quanto ao objetivo específico, II DESCRIVER o estilo de ensino dos docentes predominantes nas escolas; Fazendo uma análise nas respostas dos professores e dos alunos podemos concluir que não existe um estilo que possa ser definido com específico

dos professores pesquisados, mas práticas e comportamentos mais utilizados. No que diz respeito a relação professor e aluno, podemos classificar num estilo diretivo, no qual a figura do professor é central no processo de aprendizagem do aluno e de modo geral podemos compreender que o perfil dos professores investigados se enquadram no Estilo Sistemático, pois os professores desse estilo, valorizam o controle da turma, a disciplina e organização, seleciona estratégia que promove a crítica, o debate fundamentado em pesquisas prévias, que permita ao aluno buscar o "porquê" para explicar suas ideias..

Quanto ao objetivo III Conhecer o que pensam os professores sobre a formação continuada e sobre práticas pedagógicas obtivemos que os professores destacam que formação contribui positivamente para a sua prática de ensino, pois lhes possibilita novos conhecimentos bem como aquisição de novas informações, ou seja, são momentos importantes que atuam diretamente no aprimoramento de seu trabalho e de sua profissionalização. Relatam também que a formação abre “a mente para o novo”, ou seja, tira o professor da zona de conforto e o faz perceber que precisa está em constante movimento de aprendizagem ou seja, entendem a formação continuada como uma estratégia importante para a melhoria da qualidade do ensino e da sua prática pedagógica.

No Objetivo IV, Conhecer a opinião dos estudantes sobre os estilos de ensino de seus professores. Em relação as três dimensões propostas, Domínio técnico docente, Relação Professor x aluno e Metodologias de Ensino podemos concluir que os alunos avaliam positivamente a dimensão correspondente ao domínio técnico, consideram seus professores com domínio de conteúdo, acompanham as atividades propostas com correções e realizam uma boa avaliação. Quanto a dimensão professor X aluno, não foram bem avaliadas no ponto de vista dos alunos, especialmente no que diz respeito ao estímulo da autonomia dos alunos, a falta de incentivo ao estímulo. Opinaram também que os professores são apresentam metodologias e atividades variadas nas aulas cotidianas.

E finalmente buscamos responder ao objetivo geral que era “Determinar Como a Formação Continuada Influência nos Estilos Docentes dos Professores; obtivemos que os professores cada vez mais estão procurando realizar cursos, encontros e momentos de formação continuada, objetivando ampliar seu conhecimento, metodologias e acesso as informações necessárias ao campo educacional, no entanto essa ação não está sendo suficiente para influenciar em mudanças significativas suas práticas e estilo de ensino, resultando uma falta de articulação entre o discurso da formação e a realização da prática. De modo geral os alunos demonstraram insatisfação situações de metodologia, incentivo e

estímulo a autonomia, isso pode indicar que as formações continuadas que os professores estão frequentando não estão atendendo plenamente às necessidades práticas e contextuais do ensino.

Se faz necessário que os programas de formação continuada incluam abordagens mais reflexivas e colaborativas, pautadas nas especificidades e realidades que permitam aos professores desenvolverem práticas pedagógicas mais inovadoras e eficazes. A profissionalização do professor exige formação adequada, de forma que possa responder às necessidades específicas das escolas e dos alunos. Por isso, é importante avançar com programas de formação que estejam em constante mudança, na medida que facilite a integração e aproximação entre as diferentes realidades dos professores. Para tanto, considera-se que instituições, equipes pedagógicas e professores responsáveis pela formação do profissional docente estejam atentos em conhecer, previamente, esses profissionais, para favorecê-los em seu aprendizado, em aspectos que podem fortalecê-los e minimizar lacunas que podem afetar o seu desempenho.

O impacto dessa pesquisa consiste na possibilidade de proporcionar aos profissionais que se apropriem de conceitos importantes para sua vida profissional, de contribuir com a reflexão de que toda prática pedagógica é movida por um estilo orientador e que deveria estar associado ao estilo de aprender de seus alunos, por fim motivar a reflexão acerca da formação continuada como oportunidade de impulsionar o desenvolvimento profissional de todos os professores que participaram da pesquisa. Ter o entendimento de que a formação deve ser uma aliada na busca de qualificar o ensino da escola e de orientar e ajudar no enfrentamento dos problemas de sala de aula.

Essa pesquisa ajudará também no entendimento de que as formações precisam ser bem pensadas, planejadas e escolhidas para que possa atender as necessidades formativa do docente, ou s necessidades institucionais.

Alcança também os responsáveis pelas formações continuadas das escolas, no que consiste auxiliar na organização dos cursos, temas de estudo, metodologias formativas, partindo da informação de que os professores escolherem fazer uma formação para auxiliar em suas debilidades.

RECOMENDAÇÕES

Temos como recomendações da pesquisa:

I. Formações de Longa Duração: Incentivar cada vez mais a participação dos professores em cursos de especialização e mestrado, que proporcionam um maior aprofundamento teórico e prático, permitindo uma melhor contextualização dos conhecimentos com a prática de ensino.

II. Formações Reflexivas e Colaborativas: Maiores ofertas de modalidades de formação que valorizem a reflexão sobre a prática pedagógica durante a HTP, bem como a colaboração entre pares, como oficinas e projetos colaborativos, que são mais contextualizadas com a realidade dos professores.

III. Maior Apoio Institucional: Melhorar o acesso dos professores a formações de nível *stricto sensu* (mestrado e doutorado) com apoio institucional, facilitando a participação em programas de formação avançada.

IV. Atenção às Necessidades dos Professores: Desenvolver programas de formação que atendam às necessidades específicas dos professores, considerando os problemas práticos do contexto educativo e valorizando as experiências e conhecimentos prévios dos docentes.

Essas recomendações visam a proporcionar uma formação continuada mais eficaz e significativa, que realmente contribua para a melhoria da prática pedagógica e, conseqüentemente, para a satisfação dos alunos.

Para Futuras Investigações

As investigações por mais abrangentes que sejam conseguem sanar toda problemática ou curiosidade epistemológica de uma temática. Sugere-se que futuros trabalhos investiguem as modalidades de formação continuada, os conteúdos programáticos, metodologias e práticas formativas, pois são os canais responsáveis formação e estimulam a articulação entre teoria e prática, a construção de saberes e competências da rede de professores.

REFERÊNCIAS

- Aaker, D. et al (2001) Pesquisa de Marketing. São Paulo: Atlas
- Alarcão, Isabel (2001). Escola Reflexiva e Nova Racionalidade. Porto Alegre: ARTMED.
- Alonso, C., Gallego, D., & Honey, P. (1994) Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de Diagnostico y Mejora. Bilbao: Mensajero
- Almeida,P.A; Tartuce, G.L; Gatti, B.A; Souza,L,B (2021) Práticas Pedagógicas na Educação Básica do Brasil: O que Evidenciam as Pesquisas em Educação. UNESCO
- Ávila Baray (2006) Introducción a la Metodología de la Investigación. Edición electrónica.
- Banas, J. C. B. (2013) Estilos de Ensino do Professor: Construção de um Instrumento Pedagógico. 2013. 138 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.
- Batista, G. de P.; Portilho, E. M. L. (2020) Estilos, Estratégias e Técnicas de Ensino na Educação Básica: Professores em Formação Continuada. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 20, n. 64, p. 50-74.
- Bisquerra . Alzina Rafael (2004) Metodología de la Investigación Educativa. Madrid: La Muralla,.
- Bernardo, F. B. (2014) Formação Colaborativa em Educação Física: Do Isolamento Docente a Colaboração entre Pares. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ
- Borgobello, Ana; Peralta, Nadia e Roselli, Nestor.(2010) El Estilo Docente Universitario en Relación al Tipo de Clase y a la Disciplina Enseñada. *Liberabit* [online]. vol.16, n.1, pp.7-16. ISSN 1729-4827.
- Brasil (2006) Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica. Brasília, DF: MEC; gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf>.Acesso em: 13 jul. 2023
- Brasil (2014) Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá Outras Providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 26 jun.2014.
- Brasil. (2016) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- Brasil (2000) Conselho Nacional de Educação. Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior Brasília, maio.

- Brejo, J.A. (2015). Políticas Públicas para a Educação Infantil: Do Contexto Latinoamericano à Realidade Brasileira. *Perspectivas em Políticas Públicas*. Belo Horizonte, 181-229. Retrieved from <http://revista.uemg.br/index.php/revistappp/article/view/86>
- Bruce, J.; Weil, M. y Calhoun, E. (2002). *Modelos de Enseñanza*. Barcelona: Gedisa
- Brzezinski, Garrido, Elza. (2002) O Que revelam os Trabalhos Apresentados no GT Formação de Professores da ANPED. *Série Estado do Conhecimento*. INEP, v.1, n. 6, p.303 -328, 2002.
- Callejas, M. Universia.(2012) Los Estilos pedagógicos de los Profesores Universitarios. Recuperado el 15 de Marzo de 2012, de <http://noticias.universia.net.co/en-portada/noticia/2005/12/21/257723/estilos-pedagogicos-profesoresuniversitarios.pdf>
- Camargo, C., A., Hernandez A., y Torres, J.A. (2014). *Aspecto Fundamental da Pesquisa Científica*. Marben Editora.
- Campoy. Aranda, T.J. (2016). *Metodología de la Investigación Científica. Manual para la Elaboración de Tesis y Trabajos de Investigación*. Asuncion,Py.Marben
- Castro. Marcelo M. C e Amorim. Rejane.M.de A (2015). A Formação Inicial e a Continuada: Diferenças Conceituais que Legitimam um Espaço de Formação Permanente de Vida. *Cad.Cedes, Campinas v.35, n°95,p.37-55, jan-abril*.
- Conselho Nacional de Educação (Brasil).(2015) Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada. *Diário Oficial da União: sessão 1, Brasília, DF, p. 8-12, 2 de julho de 2015*.
- Costa. N.M.L(2004) Formação Contínua de Professores – Novas Tendências e Novos Caminhos.<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/download/48/52/156>
- Conti, G. J. (1985) *Assessing Teaching Style in Adult Education: How and Why*. *Lifelong Learning*, v. 8, n.8, p.7-12
- Cunha, M. I. (2004). A docência como Ação Complexa: O Papel da Didática na Formação de Professores. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. *Conhecimento Local e Conhecimento Universal: Pesquisa, Didática e Ação Docente*. Curitiba: Champagnat
- Clemente, F.M (2014) Uma Visão Integrada do Modelo Teaching Games for Understanding: Adequando os Estilos de Ensino e Questionamento à Realidade da Educação Física. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 587-601, abril/junho*
- Debesse, M. (1982) Um problema clave de la Educación Escolar Contemporânea. In: Debesse, M.Mialarety, G. (Ed.). *La Formación de los Enseñantes*. Barcelona: Oikos-Tau, 1982, p. 13-34.

- De Leon C. Ivan Jesus (2005) Los estilos de Enseñanza pedagógicos: Una Propuesta de Criterios para su Determinación. Revista de Investigación N° 57. 2005. Universidad Pedagógica Experimental Libertador .Caracas, Venezuela
- Delgado Noguera,M.A. (1991) Los Estilos de Enseñanza en Educación Física. Universidad de Granada.
- Domingues, I. (2014) O Coordenador Pedagógico e a Formação do Docente na Escola. São Paulo: Cortez
- Felder, R. M.; Spurlin, J.(2005) Applications, Reliability and Validity of the index of Learning Styles. International Journal of Engineering Education, Ontario, v. 21, n. 1, p. 103-112.
- Ferreira, I.M. da C. (2008). Dificuldades Específicas de Aprendizagem Dislexia. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Fischer, B. B.; Fischer, L. (1979) Styles in Teaching and Learning. Educational Leadership, v.36, n.4, p.245-254, 1979
- Franco, Maria Amélia do Rosario Santoro. (2016) Prática Pedagógica e Docência: Um Olhar a partir da Epistemologia do Conceito. R. Bras. Est. Pedag. [online]. 2016, vol.97, n.247, pp.534-551. ISSN 2176-668
- Freire, P. (1994) Educação e Mudança. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,
- Freire, P. (2001). Pedagogia dos Sonhos Possíveis. São Paulo: UNESP
- Freire, P. (2006) Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática educativa. 30ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- Freire, P.; SHOR, I. (2008) Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra,
- Freire, P. (2011). Pedagogia da Autonomia. São Paulo.Paz E Terra.23º ed.
- Freire, P. (2013) Extensão ou Comunicação? 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.
- Freire, P. (2013) Pedagogia do Oprimido. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b
- Freire, P. (2015) Política e Educação: Ensaio. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra
- Galindo, C.J e Inforsato, E.C (2016) Formação Continuada de professores: Impasses, Contextos e Perspectivas. Revista online de Política e Gestão Educacional, v.20, n.03, p. 463-477, 2016 ISSN: 1519-9029.
- García, C. M. (1992) Como Conocen los Profesores la Materia que Enseñan: Algunas Contribuciones de La Investigación Sobre Conocimiento Didáctico Del Contenido. Ponencia Presentada al Congreso Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado, Santiago de Compostela, España.
- Garcia, C. M.(1999) Formação de Professores: Para uma Mudança Educativa. Portugal: Porto, 1999.

- Garcia, M.C; VaillanT, D. (2013) Desarrollo Profesional Docente: Como se aprende a enseñar? 3ª ed. Madrid: Narcea,
- Gatti, Bernadete A. (2005) Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. Brasília: Líber Livro
- Gatti, Bernadete A (2008). Análise das Políticas Públicas para Formação Continuada no Brasil, na última década. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008
- Gatti. Bernadete. A (2020) Perspectivas da Formação de Professores para o Magistério na Educação Básica: A Relação Teoria e Prática e o Lugar das Práticas .Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp., Salvador, v. 29, n. 57, p. 15-28, jan./mar. 2020
- Geijo, P. M.(2009) Estilos de Enseñanza: Conceptualización e Investigación (en Función de los Estilos de Aprendizaje de Alonso, Gallego y Honey).Revista de estilos de aprendizaje, n. 3, v. 2, p.3-19
- Ghedin, E.; Franco, M. A. S. (2008). Questões de Método na Construção da Pesquisa em Educação. São Paulo: Cortez.
- Guerrero, N. (1996). Evaluación de los Estilos de Enseñanza y los Estilos de Aprendizaje como vía para mejorar la calidad de la instrucción en el Colegio Universitario de Los Teques Cecilio Acosta. Trabajo de grado de Maestría no publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Miranda “José Manuel Siso Martínez”.
- Grasha, A. F. A (1994) Matter of Style: The Teacher as Expert, Formal Authority, Personal Model, Facilitator, and Delegator. College Teaching, v. 42, n. 4, p. 142-149
- Hederich, C. (2007). El estilo de Enseñanza, un Concepto en Búsqueda de Precisión. Pedagogía y Saberes, 31-40.
- Heimlich, J. E.; Norland, E. (2002) Teaching style: Where are we now? New directions for adult and continuing education, n. 93, p. 17-25, 2002.
- Himmel, E.(2001) Evaluación del Aprendizaje en la Educación Superior. Calidad de la Educación, Consejo Superior de Educación de Chile, 79-89
- Ikeshoji , Elisangela Aparecida Bulla (2022) Práticas Pedagógicas: Tendências à Luz dos Estilos de Aprendizagem. Tese São Paulo
- Imbernón, F (2010) Formação Continuada de Professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- _____ (2011) Formação Docente e Profissional . Formar-se para a Mudança e Incerteza.9 ed. São Paulo, Cortez.
- _____ (2016) Qualidade do Ensino e Formação do Professorado: Uma mudança necessária. São Paulo. Cortez
- Johnston, C. (1995). Estilos de Enseñanza. Fostering Deeper Learning. Melbourne, University of Melbourne, Economics Department. Disponible en

<http://www.promece.mepago.cr/capituloVII%20ESTAPR.htm>. Consulta:Junho de 2023

Kauark, F.; Manhães, F.C.; Medeiros, C.H. (2010) Metodologia da Pesquisa: Guia Prático. Itabuna. Ed. Via Litterarum,

Kansanen et al., (2000) Teachers' Pedagogical Thinking. Theoretical Landscapes Practical Challenges, Peter Lang, New York

Leone.N.M.;Leite. Y.U.F (2011) O Início da Carreira Docente: Implicações à Formação Inicial de Professores. Revista Eletrônica Pesquiseduca – p.236- 259 - v. 03, n. 06 - jul. –dez.

Libâneo. J C. (1994)Didática. Editora Cortez

Lima , Francisca das Chagas; Moura, Maria da Glória Carvalho. (2018).A formação continuada de professores como instrumento de ressignificação da prática pedagógica. Revista Linguagens, Educação e Sociedade, ano 23, Ed. Especial, pag. 242 a 259, dez. 2018. Disponível <<https://doi.org/10.26694/les.v1i1.8242>>. Acesso em: 25 Jul. 2024.

Lyra Thays (2022) Profissão Professor: Os desafios da Formação Inicial: revista eletrônica <https://novaescola.org.br/conteudo/21377/profissao-professor-os-desafios-da-formacao-inicial?gclid=Cj0KCQiAgOefBhDgARIsAMhqXA6yibP9>

Lacave Rodero et al. (2015) Análisis de la Fiabilidad y Validez de Un Cuestionario

Docente. Andorra La Vella, del 8 al 10 de julio 2015 ISBN: 978-99920-70-10-9

Mallat, Juliana Domit. (2017) Formação Inicial de Professores: A Formação Pedagógica e a Materialização da Didática nos Cursos de Licenciatura da Unicentro. In: Congresso Nacional de Educação, XIII. 2017,Paraná. Formação De Professores: Contextos, Sentidos e Práticas. PR:Educere. p. 16473-16486

Martínez, I. M.; Arellano, P. R.; Geijo, P. M. (2019) Los estilos de Aprendizaje y de Enseñanza: Análisis y Diagnóstico en Educación Superior de Centro Internacional de Estudios Superiores del Español, CIESE-Comillas, España.Revista de Estilos de Aprendizaje, v.12, n.24, p.28-41.

Melo, Junior Ribeiro de. (2020) Formação docente e a prática pedagógica: Os Saberes Docentes Diante da Prática Pedagógica. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 11, Vol. 17, pp. 139-152. Novembro de 2020. ISSN:448-0959,<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/saberes->

Meneses, Ebenezer Takuno de.(2023) Verbete formação continuada. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/formacao-continuada/>>. Acesso em 12jul2023.qlxcqOOK0ZtORDf127nUrQ0Hnc8S9KWb1yzFWvsIkrdubY aAvqqEALw_wcB.

- Monereo, C.; Castello, M.; Clariana, M.; Palma, M. y Pérez, M. (2004). Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje. Formación de Profesorado y aAlicación en la Escuela. Barcelona: Graó.
- Morales.P (2000) Medicion de Actitudes en Psicologia y Educacion.Madrid. Comillas
- Moreno, C., Chacón, J., Aragón, J., Moreno, I., y González, W. (2010) Un Estilo Pedagógico para la Educación a Ditancia. *Prospectiva Científica* (6), 130-137
- Morgan, D. L. (1997) Focus Group as Qualitative Research London: Sage
- Mororó. Leila Pio (2017) A Influência da Formação Continuada na Prática Docente. *Educação & Formação*, ISSN-e 2448-3583, Vol. 2, Nº. 4, 2017.
- Nóvoa, A. (1992) Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, António Os Professores e sua Formação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional,.
- Nóvoa, A. (2001). O Professor Pesquisador e Reflexivo. Disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa
- Nóvoa, A. (2001). Professor se forma na Escola. Nova Escola on-line, n. 142, Maio, 2001. Disponível em http://www.uol.com.br/novaescola/ed/142mai01/html/fala_mestre.htm
- Nóvoa, A. (2002). Formação de Professores e Trabalho Pedagógico. Recuperado em <http://hdl.handle.net/10451/3703..>
- Nóvoa, A. (2022) Escolas e Professores: Proteger, Transformar, Valorizar. Salvador: Sec/IAT
- Nunes, C.M.F. (2001) Saberes Docentes e Formação de Professores: Um Breve Panorama da Pesquisa Brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, Ano 22, n.74, p.27-42, abr. 2001
- Pacheco, J. A.; Flores, M. A. (1999). Formação e avaliação de professores. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Perrenoud, P. et al. (2007) As Competências para Ensinar no Século XXI: A Formação dos Professores E os Desafio da Avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- Perrenoud, P. (1999) Formar Professores em Contextos Sociais em Mudança, Prática Reflexiva e Participação Crítica. *Revista Brasileira de Educação*, 12, 5-21.
- Pimenta, S. G. (1998) Formação de Professores: Saberes da Docência e Identidade do Professor. In: fazenda, I. (Org.). *Didática e Interdisciplinaridade* Campinas-SP: Editora Papirus.
- Portilho, E. M. L. et al. (2017) Estilos de Ensino e Prática Pedagógica. *Revista de Estilos de Aprendizagem*, v.9, n.18, p.135-152, 2017
- A.J. Rojas, J.S. Fernández, C. Pérez (Eds.), (1998) Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos, Editorial Síntesis, Madrid , pp. 17-29

- Salgado M.T.C. (2013) Un Cuestionario de Estilos de Enseñanza para el Docente da Educación Superior. Revista Lasallista de Investigación – disponível <http://www.scielo.org.co/pdf/rlsi/v10n2/v10n2a08.pdf>
- Sampieri, R. Hernández; Colado, C. Fernández; e Lucio, P. Baptista. (2006) **Metodologia de Pesquisa**. São Paulo: Mc-Graw-Hill, 3ªed.
- Severino. Antônio Joaquim (2006) A Busca do Sentido da Formação Humana: Tarefa da Filosofia da Educação.Revista da Faculdade de Educação da USP. Dez 2006 <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000300013>
- Shulman, L. S. (2005) Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma. Profesorado Revista de Currículum y formación del profesorado, 9, 2, p. 1-30.
- Soares .M.P.S.B (2020) Educação & Formação, Fortaleza, v. 5, n. 13, p. 151-171, jan./abr. 2020DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v5i13.1271> <http://seer.uece.br/redufor>.
- Souza .José Valdir Aves (2014) Formação de Professores e Condição Docente. Belo Horizonte, Ed.UFMG
- Souza, J. S. S. de; Mascarenhas, S. A. do N. (2023) Estilos de Ensino: Definições, Características e Possibilidades para a Formação Docente. Revista Diálogo Educacional, v. 23, n. 78, p. 1273-1289, 2023. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.23.078.AO02>
- Suárez, C. y otros 14 autores (2008). Los Estilos Pedagógicos y Su Impacto en el Aprendizaje de los Alumnos (20012008). Bogotá D.C.: Fondo de Publicaciones Universidad Sergio Arboleda (2008).
- Tardif, M e Reymond, D. (2000) Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério<https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpbLThJQmXL7CB/?format=pdf> Acesso em 28/02/2024
- Tardif, Maurice (2012), Saberes docentes e formação profissional, 13ª edição. Petrópolis: RJ: Vozes.
- Tardif, Maurice (2014), O Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.9ª edição. Petrópolis RJ : Vozes.
- Trivinhos.A.N.S (1987) Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação.
- Valente, N. T. Z.; Abib, D. B.; Kusnik, L. F. (2006) Análise dos estilos de aprendizagem dos alunos e professores do curso de graduação em ciências contábeis de uma universidade pública do estado do Paraná com a aplicação do inventário de David Kolb. In: Encontro Anual da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração – ENANPAD, 30, 2006, Salvador. Anais... Salvador: ANPAD.

- Vaillant, D.; Marcelo, C. (2012) *Ensinando a Ensinar: As Quatro Etapas de Uma Aprendizagem*. Curitiba: UTFPR.
- Vasconcellos, Celso dos Santos. (2007) *Coordenação do Trabalho Pedagógico. do Projeto Político-Pedagógico ao Cotidiano de Sala de Aula*. 8. ed. São Paulo
- Vecchia, Marcelo Dalla (2019). *Orientações quanto ao uso dos Estilos de Aprendizagem como Ferramenta de Melhoria no Processo de Ensino e Aprendizagem*. São Paulo: Universidade Cruzeiro do Sul.
- Verdum Priscila (2013) *Prática Pedagógica: o que é? O que envolve?* Revista Educação por Escrito – PUCRS, v.4, n.1, jul. 2013
- Zeichner, Kenneth M. (1993) *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: EDUCA.
- Zinn, L. M. (1998) *Identifying your Philosophical Orientation*. In: Galbraith, M. W. (Ed.). *Adult learning Methods: A Guide for Effective Instruction*. 2. ed. Florida: Krieger Publishing Company, 1998, p. 39-58



ANEXOS



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ANEXO 1- Formulário com Questionário Estruturado Enviado aos Doutores para Validação

FORMULÁRIO DE VALIDAÇÃO DE QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR

Prezada Mestre (a)/Doutor (a):

Este formulário, destina-se à validação do instrumento que será utilizado na coleta de dados da pesquisa de campo cujo tema é: A Influência da Formação Continuada na Formação Continuada nos Estilos de Ensino do Docente, orientado pelo professor Dr Luis Ortiz Jiménez

Para isto, solicito sua análise no sentido de verificar se há **adequação entre as questões formuladas e os objetivos referentes a pesquisa**, além da **clareza na construção** dessas mesmas questões. Caso julgue necessário, fique à vontade para sugerir melhorias utilizando para isso o campo de observação.

A numeração na coluna I corresponde as questões e será utilizado para a aprovação de cada questão, o mesmo para a coluna II. As colunas com **SIM** e **NÃO** devem ser assinaladas com **(X)** se houver, ou não, coerência entre **perguntas, opções de respostas**. No caso da questão ter suscitado dúvida assinale a coluna **(?)** descrevendo, se possível, as dúvidas que a questão gerou na observação.

Sem mais para o momento antecipadamente agradeço por sua atenção e pela presteza em contribuir com o desenvolvimento da minha pesquisa.

Pesquisadora: **Jucineuda de Brito**

objetivos da Pesquisa

Objetivo Geral: Determinar como a formação continuada influência nos estilos docentes dos professores.

Objetivo Específico:

- I .Identificar qual ou quais são a formação continuada predominante dos professores;
- II. Descrever o estilo de ensino dos docentes predominantes nas escolas;
- III. Conhecer o que pensam os professores sobre a formação continuada e sobre práticas pedagógicas
- IV. Conhecer a opinião dos estudantes sobre os estilos de ensino de seus professores;

Questionário Para Professor

	Nunca	Poucas Vezes	Frequente mente	Sempre	Sim	Não	?
1. Concepção sobre o ensino							
A aprendizagem autêntica é aquela que é alcançada pela descoberta do aluno?							
Os estudantes chegam ao conhecimento pela experiência?							
É fundamental aumentar a autonomia dos estudantes?							
Os alunos devem ser encorajados a contribuir com suas próprias ideias?							
O ensino deve ser ajustado ao ritmo de aprendizagem dos alunos?							
O professor deve equilibrar o domínio do conhecimento e o domínio das atitudes?							
A autoaprendizagem deve ser incentivada?							
É necessário relacionar o conhecimento de várias áreas (assuntos)?							
É fundamental mostrar as técnicas de estudo de cada disciplina?							
Os alunos devem ser estimulados a refletir?							
O ensino não deve girar em torno do professor?							
O professor deve ser inovador e criativo?							

Me considero um professor autoritário?							
Acho que meu estilo de ensino é ativo: proponho, inovo, atualizo, participo das atividades dos alunos, focado no aprendizado?							
Acho que meu estilo é acadêmico: sigo o livro didático, sou rigoroso na programação, tenho mais vontade de transmitir as informações, focado no ensino?							
2. Concepção sobre a avaliação							
Pergunta							
A avaliação é o indicador da aprendizagem?							
É necessário manter altos níveis de desempenho escolar?							
Se um aluno falha em uma tarefa, é aconselhável estimular a reflexão sobre o erro?							
A avaliação deve ser usada como um meio de classificação?							
A avaliação deve ser motivadora para os alunos?							
os estudantes devem conhecer como serão avaliados?							
A avaliação deve ser transversal a todo o processo educativo?							
Os alunos devem conhecer claramente os critérios de avaliação?							

Vários assuntos podem ser avaliados em conjunto em um único teste?							
A avaliação serve para professor ajustar suas metodologias?							
3. Concepção sobre a convivência na classe							
É conveniente usar várias formas de agrupamento de alunos?							
O trabalho em grupo favorece o aprendizado profundo?							
É oportuno que os alunos sejam agrupados de forma flexível, variando de grupos?							
É necessário favorecer as relações interpessoais dos alunos?							
É fundamental que o aluno assuma os objetivos do grupo como seus?							
Devemos estimular a autorregulação na dinâmica de trabalho dos grupos?							
É aconselhável promover os hábitos de convivência intragrupo?							
O trabalho em grupo não ajuda no crescimento pessoal do aluno?							
Atividades de cooperação e colaboração devem ser incentivadas?							
O melhor conhecimento é aquele que se constrói junto trabalhando em equipe?							
O melhor conhecimento é aquele que se constrói							

trabalhando individualmente?							
É necessário que haja um bom relacionamento entre os membros dos grupos de trabalho?							
O Planejamento das aulas deve prever momentos de descontração e animação da classe?							
4. Concepção sobre a participação das famílias							
A participação das famílias no cotidiano da sala de aula deve ser facilitada?							
É conveniente informar continuamente as famílias dos acontecimentos da classe?							
A relação família-professor pode ajudar a melhorar a convivência em sala de aula?							
As famílias devem participar da elaboração dos objetivos da educação da escola?							
As famílias podem participar diretamente da sala de aula em horários determinados pelos professores?							
Reuniões com as famílias devem ser regulamentadas e obrigatórias?							
As famílias devem conhecer adequadamente os canais de participação?							
É conveniente criar grupos sociais online (virtuais) para promover a comunicação entre professor e família?							
A colaboração docentes e famílias é positivo para a							

aprendizagem dos estudantes?							
É preciso estimular a participação das famílias na vida da sala de aula?							
5. Formação							
Sua graduação ajuda ou ajudou você em seu desempenho profissional?							
Você fez ou faz alguma formação continuada?							
As aprendizagens das formações continuadas apresentaram conteúdos, discussões ou temas relevantes para sua profissão?							
Você considera que a formação continuada modificou de alguma forma sua prática de ensino?							
Em sua opinião, professores não investem em sua formação continuada?							
Existe projeto para a formação continuada dos professores nesta escola?							



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ANEXO 2 - Formulário com Questionário Estruturado Enviado aos Doutores para Validação

FORMULÁRIO DE VALIDAÇÃO DE QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS

Prezada Mestre (a)/Doutor (a):

Este formulário, destina-se à validação do instrumento que será utilizado na coleta de dados da pesquisa de campo cujo tema é: A Influência da Formação Continuada na Formação Continuada nos estilos de ensino do docente orientado pelo professor Dr Luis Ortiz Jiménez

Para isto, solicito sua análise no sentido de verificar se há adequação entre as questões formuladas e os objetivos referentes a cada uma delas, além da clareza na construção dessas mesmas questões. Caso julgue necessário, fique à vontade para sugerir melhorias utilizando para isso o campo de observação.

A numeração na coluna I corresponde as questões e será utilizado para a aprovação de cada questão, o mesmo para a coluna II. As colunas com SIM e NÃO devem ser assinaladas com (X) se houver, ou não, coerência entre perguntas, opções de respostas. No caso de a questão ter suscitado dúvida assinale a coluna (?) descrevendo, se possível, as dúvidas que a questão gerou na observação.

Sem mais para o momento antecipadamente agradeço por sua atenção e pela presteza em contribuir com o desenvolvimento da minha pesquisa.

Pesquisadora: **Jucineuda de Brito**

objetivos da Pesquisa

Objetivo Geral: Determinar como a formação continuada influência nos estilos docentes dos professores.

Objetivo Específico:

- I. Identificar qual ou quais são a formação continuada predominante dos professores;
- II. Descrever o estilo de ensino dos docentes predominantes nas escolas;
- III. Conhecer o que pensam os professores sobre a formação continuada e sobre práticas pedagógicas
- IV. Conhecer a opinião dos estudantes sobre os estilos de ensino de seus professores

QUESTIONÁRIO DE ALUNOS

CONSIDERANDO A MAIORIA DE SEUS PROFESSORES, VOCÊ PERCEBE QUE ELES:	Nunca	Algumas vezes	Frequente mente	Sempre	Sim	Não	?
1. Incentivam os alunos a melhorar							
2. Estão disponíveis para esclarecer as dúvidas dos alunos							
3. Dão oportunidade aos alunos para exporem opiniões nas aulas.							
4. Relacionam-se bem com os alunos							
5. Continuam a explicar até que todos entendam a matéria							
6. Mostram interesse pelo aprendizado de todos os alunos							
7. Organizam bem a apresentação das matérias							
8. Realizam uma avaliação justa							
9. Variam a maneira de apresentar/ expor as matérias							
10. Organizam passeios, projetos, jogos ou outras atividades							
11. Corrigem os exercícios que recomendam							
12. Utilizam diferentes estratégias para auxiliar alunos com dificuldades							
13. Procuram saber sobre os interesses dos alunos							
14. Demonstram domínio da matéria que ensinam							
15. Cobram as tarefas passadas para casa							
16. Desenvolvem atividades em grupos							
17. Usam matérias variados nas aulas como filmes, musicas, debates etc...							
18. São criativos							
19. Estimulam a autonomia dos alunos							



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ANEXO 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Nome do(a) Pesquisador(a) responsável: JUCINEUDA DE BRITO

Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que é um Estudo Sobre a Influência da Formação Continuada nos Estilos de Ensino dos Docentes, da pesquisadora Jucineuda de Brito, vinculada a Universidade Autónoma de Asunción como aluna do curso de Posgrado de Doutorado em Ciências da Educação.

Sua participação é importante, porém, você não deve aceitar participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça, se desejar, qualquer pergunta para esclarecimento antes de concordar..

Envolvimento na pesquisa: A pesquisa será realizada através da aplicação de questionário contendo perguntas e alternativas de respostas. Deverá ser marcada apenas uma alternativa em cada pergunta. A aplicaçãoa contecerá no dia e hora agendada previamente.

Garantias éticas: Todas as despesas que venham a ocorrer com a pesquisa serão ressarcidas.

Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda de se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo.

Confidencialidade: é garantida a manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa, mesmo após o término da pesquisa.

Somente o(s) pesquisador(es) terão conhecimento de sua identidade e me comprometo a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

_____, _____ de _____ de 2024



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ANEXO 4 - Guia para Entrevista com Grupo Focal

PERGUNTAS	TEMPO
QUAL A IMPORTANCIA DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA SUA CARREIRA.	
QUAIS OS TIPOS DE FORMAÇÃO QUE VOCÊS JÁ CURSARAM? <ul style="list-style-type: none"> • Cursos em Instituições Educacionais; • Cursos nas escolas; • Momentos de HTP 	
QUAL O NIVEL DE SATISFAÇÃO COM OS CURSOS REALIZADOS? <ul style="list-style-type: none"> • Pontos Positivos • Pontos Negativos 	
QUAL O IMPACTO PRÁTICO DA FORMAÇÃO NA SUA PROFISSÃO.	

Participantes

.....

.....

.....

.....

.....

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



ANEXO 5 Solicitação para Realização de Pesquisa

Sou aluna do curso de Pós Graduação Universidade Autónoma de Asunción e estou desenvolvendo um estudo intitulado “Estudo Sobre a Influência da Formação Continuada nos Estilos de Ensino dos Docente”. O principal objetivo dessa pesquisa é determinar como a formação continuada influencia no estilo de ensino do professor.

Com essa pesquisa pretendo contribuir com a reflexão acerca dos processos formativos da profissão e da importância de conhecer os estilos de ensino. Neste sentido gostaria de receber ajuda e apoio dessa valiosa instituição de ensino para realizar a pesquisa de campo. A pesquisa acontecerá no período de março a maio do ano de 2024 e será aplicado questionários para alunos e professores e a realização de uma entrevista com o grupo focal.

Os participantes dessa pesquisa serão alunos que cursam o 9º ano ou ensino médio e professores da instituição que estejam atuando ativamente em sala de aula e que tenham realizado formação continuada.

Jucienuda de Brito

Solicitante