

**Programa de formação de professores da Educação Básica no Canadá:
discutindo as metodologias ativas e os frutos no Sudeste paraense**

Danielle Vale¹

Tania Menezes Vale²

Ana Katia Costa Silva³

João Duarte⁴

Resumo: Em 2019, professores de várias regiões do país participaram de um intercâmbio multicultural. Optou-se neste artigo, por tratar das Metodologias Ativas, desconhecida de muitos educadores, principalmente por uma ausência da formação continuada, no interior do Pará. O artigo tem como objetivo evidenciar, por meio da análise da experiência relatada, como a formação docente contínua (TARDIE, 2012; HYPOLITTO, 2004) e o uso de metodologias ativas (CASTELLAR; MORAES, 2016) podem ser fatores decisivos para o desenvolvimento dos profissionais da educação (LARROSA, 2002; BACICH e MORAN, 2018), o sucesso dos estudantes e a melhoria do trabalho pedagógico, nas redes de ensino em todo país.

Palavras-chave: Formação Continuada; Metodologia Ativa; Valorização do Professor.

**Basic education teacher training program in Canada:
discussing active methodologies and fruits in Southeast of Pará**

Abstract: In 2019, teachers from various regions of the country participated in a multicultural exchange. In this article, we chose to deal with Active Methodologies, unknown to many educators, mainly due to the absence of continuing education, in the interior of Pará. The article aims to show, through the analysis of the reported experience, how continuous teacher training (TARDIE, 2012; HYPOLITTO, 2004) and the use of active methodologies (CASTELLAR; MORAES, 2016) can be decisive factors, for the development of education professionals (LARROSA, 2002; BACICH e MORAN, 2018), the success of students and the improvement of pedagogical work, in education networks across the country.

Keywords: Continuing Education; Active Methodologies; Teacher Appreciation.

Introdução

No início de 2019, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Ministério da Educação (MEC), divulgou um edital para selecionar professores da rede pública, que

1 Mestra em Ciências da Motricidade Humana, professora da rede estadual de ensino do Pará. E-mail: danivale.esporte@gmail.com

2 Especialista em Informática educativa, técnica na Universidade Federal do Pará.

3 Mestranda em Educação da UNB.

4 Especialista. London District Catholic School Board

iriam participar de um programa inédito de qualificação profissional durante os meses de julho e agosto, no Canadá. O grupo de 99 docentes selecionados, de todas as regiões do país, foi dividido em dois locais de estudo: *Niagara College*, na cidade de Niagara-on-the-lake e *Fanshawe College*, na cidade de London, ambos na província de Ontário (BRASIL, 2019).

A iniciativa do curso, que fez parte do Acordo de Cooperação formalizado entre a CAPES e o *Colleges and Institutes Canada – CICAN*, com apoio das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação do Brasil, teve como objetivo promover a capacitação de professores da educação básica, em efetivo exercício nas escolas públicas das redes estadual, municipal e distrital.

Para participar da seleção foi necessário postular um projeto de intervenção pedagógica, que deveria ser aplicado no retorno do curso. O Projeto “Ampliando a percepção sobre qualidade de vida: para além do relógio e do apito”, foi apresentado, selecionado e, posteriormente, desenvolvido na escola. Nele, buscou-se investigar, através de um questionário de 12 perguntas, como se desenhava a qualidade de vida de um grupo de alunos do ensino médio e, a partir daí, dinamizar as ações das aulas de Educação Física.

Quanto à formação no Canadá, o cronograma englobava duas semanas de iniciação ao inglês, a fim de ser usado no cotidiano (lojas, transporte, restaurantes, etc.), procurando ampliar os diálogos e promover uma comunicação mais eficaz com as famílias, que hospedariam os participantes, num programa de *homestay* (CICAN, 2019). Nos demais módulos do curso, foram estudados: o sistema canadense, gestão de sala de aula, sala de aula inclusiva, aprendizagem centrada no aluno, dentre outras.

Na terceira semana, foi abordado o Sistema Educacional do país, especificamente a organização da província de Ontário, de cuja circunscrição fazem parte as cidades onde estavam os grupos de professores. Nesta província, uma das principais diferenças em relação ao sistema brasileiro, é o fato de que eles têm o mesmo professor até o 8º. ano do ensino fundamental. O ensino médio é concluído em 4 anos e existem diversas estratégias para manter os alunos motivados: a preocupação pelo abandono da sala de aula é constante. Em todas as escolas de ensino médio, existem cursos técnicos (marcenaria, mídia, cabeleireiro, etc.). O jovem sai do ensino médio com uma profissão.

Conhecer um sistema educacional tão diferente, numa realidade de primeiro mundo foi surpreendente. Mais do que isso, conhecer nosso próprio sistema educacional, tendo em vista que os professores brasileiros, trabalhando sob a mesma legislação, relataram diferenças gigantescas quanto à formação, gestão e avaliação dentro da escola. Isso só mostra que adaptar e respeitar as realidades regionais é um princípio fundamental, para se conquistar uma educação de qualidade. Entretanto, deve-se respeitar o artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que cita, o aperfeiçoamento profissional e a progressão funcional, como premissas de valorização do professor, o que não vem ocorrendo em todos os estados brasileiros (BRASIL, 1996).

A motivação é o maior foco das atividades em sala de aula, e a preparação para o mundo do trabalho permeia a fala dos profissionais da educação canadenses. Foram realizadas palestras durante o curso, recebendo diretores e professores do ensino fundamental e médio, que se propuseram a discutir e mostrar seu ponto de vista sobre os tópicos de cada módulo da formação.

As duas semanas de iniciação ao Inglês foram proveitosas e auxiliaram no relacionamento com a família anfitriã. Várias dinâmicas com uso de recorte e colagem, atividades em dupla, dentro e fora de sala de aula, promoveram uma euforia, principalmente porque boa parte do grupo não tinha domínio pleno do idioma. Nas semanas seguintes, foram abordados outros temas.

Durante os dois meses de curso, as turmas foram mescladas várias vezes, inclusive a pedido dos professores, que viam a necessidade de ampliar a troca de experiências entre colegas das diferentes regiões do Brasil. Isto enriqueceu ainda mais as discussões, sendo realizado um Painel, onde todos se dispuseram a mostrar seus projetos, que foram alvo de seleção à vaga no Canadá.

A dimensão dessa experiência para a formação docente é imensurável. Não se trata apenas do conteúdo pedagógico, das relações possíveis entre os dois sistemas de ensino, nem o conhecimento sobre as especificidades das práticas docentes dos professores canadenses e de seu sistema de ensino. Ela trouxe, para os educadores brasileiros, a ampliação de uma dimensão pessoal e profissional no sentido da formação integral do educador.

Desta forma, o curso teve uma profundidade maior do que apenas uma atualização, uma capacitação, modificando os participantes enquanto pessoas, cidadãos e, conseqüentemente enquanto sujeitos ativos da educação. Participar da formação enquanto vivenciavam ao mesmo tempo, outra cultura, outros modos de ser e existir daquela cidade, com sua língua diferente, seus hábitos, sua alimentação, seu jeito de se divertir, de se relacionar e, inclusive, de aprender e de ensinar, oportunizou um tipo de formação estética, uma formação que se assemelha à descrita por Neitzel e Soares (2012):

Especificamente em relação à *formação estética docente*, seria possível esperar que, a partir do contato com diferentes linguagens artísticas, o docente pudesse educar-se, humanizar-se, sensibilizar-se, passando a enxergar os alunos com outro olhar e, como consequência, fazer uso de diferentes estratégias de ensino, possibilitando a todos uma aprendizagem diretamente interligada com o contexto educacional do aluno (NEITZEL; SOARES, 2012, p. 126).

Aprendizagem centrada no aluno

Trazer o estudante para o centro da aprendizagem não é tarefa fácil, exige mais tempo para organização de tarefas e o incentivo constante, a fim de ampliar a percepção que ele tem do bairro, da cidade, do mundo. Organizar melhor o planejamento e o cotidiano pedagógico, incluindo mais atividades como discussões em grupo, a partir de questionamentos de fatos da realidade; dinâmicas e atividades como júri simulado, rodas de conversa com enfoque na qualidade de vida, alimentação saudável. Todas são propostas possíveis de implementação no ensino médio, a fim de contribuir para que alunos e professores saiam de suas zonas de conforto, buscando novos caminhos com a finalidade de uma aprendizagem significativa (NEVES et al., 2018).

A metodologia ativa promove o foco no raciocínio. O jovem está sempre motivado a responder as perguntas e o docente torna-se um orientador deste processo. Trazendo exemplos da vida real, o conhecimento ganha expressão, pois se vislumbra a possibilidade da resolução de problemas do cotidiano. É preciso instigar o aluno a responder os “porquês” e, a partir daí, colaborar para a ampliação de seu repertório cultural. Trabalhar o respeito às diferentes formas de aprendizagens e perceber as atividades, onde eles se sintam mais confortáveis para participar, são princípios do ensino colaborativo, a fim de que eles vejam sentido naquilo que aprendem em sala de aula (CICAN, 2019).

O modelo centrado no aluno exige que o professor veja o educando como indistinto e único. Reconhecer que, em relação a qualquer área do conhecimento, o ritmo de aprendizagem é diferente e cada um utiliza de habilidades e estratégias diferentes para aprender. Nesse modelo, a aprendizagem é um processo construtivo e relevante, estando associado aos seus conhecimentos prévios e sua experiência de vida. O ambiente deve promover interações positivas entre os colegas, onde haja respeito e interesse no aprendizado do outro. Isso envolve conceitos teóricos e aplicação prática daquele conhecimento que está sendo tratado (MUTILIFA; CAPENDA, 2017).

Propor questionamentos reais sobre as leituras do que é o corpo, de como se constroem conceitos como o machismo, violência doméstica, nicho de mercado por gênero, são debates cada vez mais necessários aos jovens. Explorar diferentes habilidades e inteligências, abordando temáticas relevantes para o aluno, deve capacitá-lo para adquirir uma criticidade e capacidade mais aprimorada de raciocínio.

Nesse sentido, tais práticas estão compreendidas dentro do que conhecemos como metodologias ativas, visto que “apresentam requisitos para garantir uma aprendizagem significativa, colocando o aluno como responsável por seu processo de construção do conhecimento” (CASTELLAR; MORAES, 2016, p. 42). Segundo os mesmos autores, as práticas que buscam mobilizar os estudantes, utilizando recursos e abordagens adequadas para os alunos e para os conteúdos definidos, são metodologias ativas.

Gestão de sala de aula

O espaço de troca de conhecimento (quadra, sala, laboratório) deve ser um local onde o aluno se sinta seguro para aprender. Segurança no sentido de poder tirar suas dúvidas, construir conceitos, dialogar com seus colegas e auto avaliar-se. Um ambiente onde todos conseguem produzir e crescer juntos. Quando eles têm claro o que devem fazer para alcançar sua meta, é possível mantê-los constantemente motivados, inclusive possibilitando um diálogo sincero nos grupos de trabalho. A disciplina, entendida aqui como um conjunto de regras de conduta, que assegura o bem-estar dos indivíduos, deve garantir um ambiente inclusivo e desafiador.

Nesse sentido, diferentes métodos de avaliação do processo são importantes a fim de que o discente perceba como a aprendizagem está se desenvolvendo e colaborando em sua própria construção histórica. Tornar claro como se pode destrinchar as tarefas, utilizando diagramas, ilustrações e rubricas de avaliação, possibilita ao estudante perceber em que nível está e o que deve fazer para alcançar maiores patamares de sucesso nas tarefas. Orientar a ação pedagógica, a partir dos feedbacks desses instrumentos, facilita a intervenção cotidiana (CICAN, 2019).

O maior desafio é organizar o tempo de planejamento, a fim de repensar alguns conteúdos por esse novo paradigma de trazer, do aluno, os “por quês”. Suscitar a dúvida, fazê-los usar o quadro, criar mapas conceituais a partir de sua realidade, usar a atividade do aquário, do *think-pair-shair* (TPS), da discussão em pequenos grupos. Crer que eles perceberão uma melhora na dinâmica em sala e despertar a vontade de querer mais do que o certificado de Ensino Médio. Esse pensamento, de construir conhecimento em prol de um bem social maior, deve permear a práxis e envolver os adolescentes.

Com relação a estas questões Bacich e Moran (2018) afirmam que, ao pensarmos nas mudanças no contexto educacional, não podemos nos esquecer de rever os modelos de avaliação:

De um modo geral, sempre se faz menção aos processos avaliativos, que são considerados unilateralmente, ou seja, apenas do professor em relação aos alunos, quando deveriam ser concebidos em via dupla, além de abarcar um espaço para a auto avaliação, que deve ser realizada pelo aluno e também pelo professor (BACICH; MORAN, 2018, p. 168).

Nesse sentido, a gestão de sala de aula também implica uma nova prática de avaliação, diferente das tradicionais práticas estritamente classificatórias, a outras, mais democráticas. De acordo com os autores citados, quando um estudante personaliza a sua aprendizagem, ele tem conhecimento das expectativas de aprendizagem e passa a atuar em parceria com o professor, ativamente, dirigindo seu processo e escolhendo uma forma de melhor aprender, em seu próprio ritmo e tempo, traçando o percurso mais adequado.

A formação continuada do profissional da educação no Canadá (Ontário)

O professor no Canadá é auto-designado como *lifelong learner*, ou eterno aprendiz. A profissão requer que eles estejam, constantemente, aprendendo e melhorando as “ferramentas” que usam dentro e fora da sala de aula, de modo a qualificar a experiência de aprendizagem do discente e do docente. Como tal, esses profissionais têm, à sua disposição, várias formas de desenvolvimento.

Após a formação, que na grande maioria dos casos requer um Bacharelado de quatro anos de universidade, mais dois de formação no colégio de professores, existe a opção de adquirir qualificações adicionais (QAs) e qualificações adicionais básicas (QABs), que não só ajudam na progressão da carreira, mas no desenvolvimento profissional.

As QAs permitem aos professores lecionar aulas para as quais os cursos são concluídos com sucesso. Por exemplo: uma pessoa que acabe a universidade com um Bacharelado de língua inglesa pode dar aulas de Inglês. Mas, se completar um curso de QA de Artes Visuais, também poderá dar aulas de ilustração e desenho. Outros exemplos de QAs incluem: Francês como Segunda Língua, Inglês como Segunda Língua, Drama/Teatro, Matemática, Integração de Tecnologia na Sala de Aula, etc.

As QABs estão relacionadas com o agrupamento que o docente está licenciado a lecionar. Durante a formação no colégio, é feita uma divisão entre agrupamentos, que correspondem a etapas dentro da educação básica: *Primary-Junior* (professores que dão aulas para alunos da pré-escola até aos 11 anos de idade); *Junior-Intermediate* (9 anos de idade até aos 15), e *Intermediate-Senior* (dos 12 aos 17).

Essas qualificações básicas permitem, ao profissional da educação, ter uma designação *Primary-Junior* e a possibilidade de adquirir *status Intermediate* e/ou *Senior*, caso queira, mais tarde, dar aulas para alunos mais velhos. O mesmo acontece nas outras designações, onde os professores têm a possibilidade de escolher qual agrupamento pretendem lecionar, e não ficam restritos à formação inicial.

Deve-se enfatizar que, mesmo que seja um único docente nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, acontece uma negociação entre os colegas de trabalho. Por vezes, aquele que tem mais afinidade com as áreas de ciências humanas, por exemplo, ministra aulas na turma do colega, que tem mais afinidade com as exatas. A troca de informações, planos de aula e projetos de trabalho é muito comum entre os professores canadenses.

É importante ressaltar que também existe um incentivo monetário ligado à progressão da carreira, em que o salário do profissional depende do nível de educação adquirido, ou durante a universidade ou cursos realizados após a graduação. A melhor maneira de atingir o patamar mais alto de remuneração, é assegurar o maior número de QAs ou QABs.

Para além dos cursos adicionais, existem também, durante o ano escolar (setembro a junho), dias de formação profissional designados *Professional Development (PD Days)*, como programa do governo de Ontário, que ocorrem uma vez por mês, com exceção de dezembro, fevereiro e maio. O foco dos dias de formação profissional varia por escolas e agrupamentos, mas o objetivo é garantir ao professor, ideias e ferramentas que possam ser usadas no cotidiano da sala de aula. Exemplos de temas de *PD Days* passam por: melhoramento da alfabetização dentro da escola, novas técnicas de ensino com foco na cooperação/comunicação entre jovens, plano de segurança interno, saúde mental dos alunos, entre outros.

Fora do horário normal de trabalho, muitos docentes procuram *workshops*, ou oficinas de trabalho, em que colegas que dominam uma matéria, acabam por transmitir os seus conhecimentos a outros interessados. Parte do sucesso dessas oficinas é a disponibilidade de professores e a vontade de compartilhar recursos. A profissão no Canadá está muitas vezes ligada à cooperação e entajuda mútua, pois todos têm um interesse comum: o sucesso do aluno (CANADÁ, 2020).

Percebemos que, neste ponto, há uma preocupação central com o aperfeiçoamento profissional, a formação docente contínua, diferente do formato brasileiro, onde muitos programas e políticas educacionais são ofertados anualmente a depender de cada estado, e programas nacionais, como o próprio Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores da Educação Básica no Canadá, contexto deste artigo, são escassos e com vagas bem limitadas para o número de educadores do país.

Para Martiniak (2015), neste movimento de articulação entre o fazer e o como fazer, o professor torna-se um protagonista do seu desenvolvimento profissional. Entretanto, este processo não se dá de forma solitária e individual, mas a partir das relações sociais com outros profissionais da escola, com os alunos, e com a própria comunidade. A formação continuada do professor, em qualquer sistema educacional, é fundamental para a melhoria dos processos educativos em geral. O processo formativo, que tem a prática como ponto de partida e de chegada, permite ao professor desenvolver uma sólida e motivadora formação.

Para comparação dos dois sistemas, foi realizada uma coleta de dados no site oficial do Sistema Educacional Canadense e apontamentos do relato pessoal do orientador, que ministrou as aulas no curso de formação em London, Ontário, para os professores brasileiros.

A importância da experiência do curso de formação no Canadá para a prática do professor em sala de aula

A realidade docente nacional segue cada vez mais complexa, com a democratização do acesso à escola desde os anos noventa. A diversidade adentra as salas de aula, em maior escala, e o professor tem que lidar com questões outras que o ensino estrito, e sua ação educativa requer novas atitudes, posturas e modos de vivenciar e trabalhar, novos jeitos de se ensinar e novas coisas a aprender.

Sobre essas mudanças pelas quais passa a educação e o educador, muitos autores falam da necessária redefinição da docência como profissão. Falam dos desafios e problemáticas nas quais está implicado o fazer docente. Hoje, já não é a transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação de um conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação comunitária, relações com estruturas sociais, órgãos oficiais. E é claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e continuada (IMBERNÓN, 2011).

Daí a importância de experiências de formação, como a oferecida pela CAPES aos docentes brasileiros da educação básica. Mesmo levando em consideração o número restrito de vagas ofertadas, e o processo seletivo, que denotam o caráter pontual e o baixo alcance do número de professores, é indispensável destacar a relevância de experiências desse tipo. Para o profissional, “tomar distância” da sua realidade é poder lançar um novo olhar e reconfigurar suas práticas a partir de um outro lugar, uma outra perspectiva educativa.

Participar deste programa de desenvolvimento profissional na dimensão que ele ocorreu: a imersão concreta na cultura e na educação de outro país por oito semanas; junto a quase cinquenta outros professores de todas as regiões brasileiras (e da maior parte dos estados), configura-se, nesse sentido, uma experiência extraordinária, considerando o que, subjetivamente, esses docentes puderam vivenciar, na perspectiva de sujeitos da experiência.

A experiência funda também uma ordem epistemológica e uma ordem ética. O sujeito passional tem sua própria força, e essa força se expressa produtivamente em forma de saber e em forma de práxis. O que ocorre é que se trata de um saber distinto do saber científico e do saber da informação. De uma práxis distinta daquela da técnica e do trabalho. O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos (LARROSA, 2014).

Tudo isto leva a uma dimensão muito maior do que apenas uma atualização. Leva-nos a uma das dimensões da formação docente, pesquisadas por Tardif (2002), que afirma que os saberes docentes são plurais, mas também sociais, pois são adquiridos por certos processos de aprendizagem, de socialização e que atravessam não só sua carreira, como também sua história de vida. Ao falar nesses saberes existenciais o autor afirma:

São existenciais, no sentido de que um professor “não pensa somente com a cabeça”, mas “com a vida”, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastro de certezas. Em suma, ele pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal (TARDIF, 2002, p. 103).

Independente da caracterização ou da nomeação do tipo de formação que esse programa proporcionou, importa dizer que foi muitíssimo valioso para o desenvolvimento profissional e pessoal de cada um, e para o que, de agora em diante, os constitui professores. Suas crenças, suas experiências, suas práticas, sua relação com o estudante, seu modo de compreender as dinâmicas escolares e os processos de ensino-aprendizagem, com certeza, estão implicados de tudo que foi vivenciado nestas oito semanas.

Ao mesmo tempo em que se conhecia a educação do próprio país, do próprio Estado, por meio da interação com os pares (cada região teve 21 selecionados, sendo que alguns docentes residiam na mesma cidade brasileira), de forma intensa e contínua durante esse tempo, foi interessante notar a díspar realidade onde cada um atuava. Ouvindo seus relatos, conhecendo suas escolas, práticas e concepções de ensino, por meio de projetos, histórias de vida e modos de pensar, foi possível perceber a árdua tarefa que cada professor assumiu e seu compromisso com o labor educacional. Um país continental como o Brasil, regido por uma única Lei da Educação (9394/96), apesar de apresentar contradições e dificuldades, também mostra experiências de sucesso, que são reconhecidas em diversas partes do mundo.

Todos, certamente, têm agora outro olhar para a educação estrangeira, admirando-a e reconhecendo-a ainda mais e, ao mesmo tempo, tendo ainda mais confiança no potencial brasileiro, para construir uma educação de qualidade e de referência internacional, no próprio país, na própria cidade, na própria escola.

Ao retornarem para seus estudantes, suas salas ou para seu percurso, nos diversos espaços de formação inicial e continuada, os professores voltaram ainda mais motivados a ensinar e aprender, e ainda mais dispostos a buscar o aperfeiçoamento profissional docente, pois tudo isto é o que os define como profissionais do conhecimento e

por ser assim, no cerne da condição docente, naquilo que a instaura e por isso lhe é imprescindível, está posta a questão das temporalidades, dos tempos das vidas individuais e da história, da cultura, do conhecimento, dos processos de formação humana” (TEIXEIRA; SARDINHA, 2013, p. 69).

Desta forma, a experiência de uma formação em outro país foi transformadora, considerando que, para alguns professores, foi também a primeira experiência de uma viagem ao exterior, do contato com outra linguagem, outra cultura, outro povo, outro lugar, outra educação. Foi a primeira vez que puderam ver aquilo que fazem de um ponto de vista inovador e por que não, distante o suficiente para compreender mais.

Essa experiência certamente atravessa e toca esse profissional de forma distinta do cotidiano, e do seu fazer e formações já corriqueiras. Aproxima-se mais daquela concepção trazida por Larrosa (2002), a qual se fez referência anteriormente, onde ocorreu algo muito parecido com a formação pela qual passaram esses professores em que

a experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar [...]” (LARROSA, 2002, p. 24).

Motivação para estudar: o que desperta o interesse no profissional da educação?

Depois de colocar o diploma na parede, o que acontece? Eventualmente, encontra-se resistência de profissionais da educação em participar de encontros ou seminários de qualificação. É preciso compreender que aspectos levam a esse distanciamento do estudo, e do investimento em sua própria formação.

Quando se inicia a vida laboral, todos os percalços do cotidiano se apresentam: infraestrutura, condições salariais, vida pessoal. Mas nada disso pode tirar do professor a necessidade imperativa de estudar, principalmente para os que lidam com a construção inicial dos saberes de crianças e adolescentes.

A formação continuada no decurso da atuação profissional é fundamental para que se possa produzir um conhecimento significativo com o aluno. Os gestores públicos devem atentar às necessidades cotidianas de seu grupo docente, a fim de que a qualidade do processo educativo seja cada vez melhor. As ações e fazeres pedagógicos não podem estar atrelados somente aos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Os estudos na área da qualificação docente em serviço mostram que, a maioria dos professores, buscam e percebem a importância destes momentos para trazer sentido e significado à sua práxis cotidiana. Não basta simplesmente escrever as novas metodologias e conteúdo em uma cartilha, sem dar subsídios suficientes para que o educador consiga colocar em prática aquela proposta (FREITAS et al., 2016).

Segundo Hypolitto (2004), a formação *strictu sensu* é uma saída possível para a melhoria da qualidade do ensino, dentro do contexto educacional contemporâneo. É uma tentativa de resgatar a figura do Mestre, tão carente de respeito, devido ao desgaste da profissão. Quando a reflexão e a criatividade impregnarem a prática docente, a qualificação permanente será exigência para que o professor e o seio da escola se mantenham vivos e energizados.

A Universidade precisa se comunicar com a comunidade para a qual está formando seus profissionais. E o ambiente escolar é parte dela. O docente formado deve ter bastante inteligência e vontade para superar as falhas em sua própria graduação. Atualmente, é muito mais discutida, na grade curricular da licenciatura, a questão do empreendedorismo, da utilização de energias renováveis, da inovação e da ética no trato com o meio ambiente, do que a quinze ou vinte anos atrás.

O profissional consciente sabe que sua formação não termina na Universidade. Esta lhe aponta caminhos, fornece conceitos e ideias, a matéria prima de sua especialidade. O resto é por sua conta. Muitos professores, mesmo tendo sido assíduos, estudiosos e brilhantes, tiveram que aprender na prática, lendo mais, pesquisando, observando, errando, até chegarem ao profissional competente que hoje são (HYPOLITTO, 2004).

A formação continuada é um caminho de diversas possibilidades e permite às pessoas se desenvolverem e perceber continuamente, como se constroem as relações com seus alunos. É possível compreender e ressignificar seus próprios conhecimentos e os dos outros, associando tudo isso às suas trajetórias de experiências pessoais.

A formação docente é uma contínua caminhada dos profissionais da educação, em cujo caminhar atuam todas as suas dimensões individuais e coletivas de caráter histórico, biopsicossocial, político, cultural (ALVARADO-PRADA, et al., 2010).

A instituição escolar é o espaço principal, onde ocorrem e precisam acontecer os projetos e atividades de formação de professores. Esse diálogo constante entre colegas que trabalham em turnos diferentes, mas que atendem docentes da mesma comunidade, é importante para que os problemas sociais sejam a referência do aprendizado significativo. Para isso são necessárias condições que viabilizem os encontros

como, por exemplo, a organização da gestão/coordenação, onde seja previsto o tempo e os recursos para tal. A escola não é a única responsável por esta formação, embora seja a instituição primordial para isso. O espaço escolar depende de relações com outras instâncias, como o próprio Estado (aqui se entenda todas as esferas), a família e as organizações instituídas culturalmente (*idem*, 2010).

A formação continuada, como já foi demonstrado, é de suma importância para o aprimoramento do profissional da educação, nas mais diferentes áreas. Como a formação inicial não prepara suficientemente para os desafios da prática cotidiana, aquele que busca dar continuidade em seus estudos é o que poderá trabalhar com maior segurança, diante do avanço tecnológico e dos imprevistos de uma sala de aula. Segundo Marcolan et al. (2017), nem sempre os professores conseguem realizar a sua formação devido à quantidade de turmas por atender, falta de incentivo por parte das Secretarias de Educação, e também, infelizmente, por estarem desmotivados com a profissão, ou ainda não perceberam o quanto isso tem a somar no seu desempenho profissional.

Entre os profissionais mais sensíveis às doenças laborais, o professor é a categoria mais estudada e mais suscetível à síndrome de *burnout*. Movida pela crença de transformação social através da educação, ele seria mais vulnerável ao desenvolvimento da síndrome, pois haveria um descompasso entre as expectativas profissionais e a impossibilidade de alcançá-las. Da mesma forma, as perspectivas sociais, familiares e dos dirigentes do sistema educacional, para que os professores tenham um desempenho que seja capaz de superar as diversidades culturais e sociais, sem lhes dar condições para atingi-lo, contribuem para gerar ansiedade, estresse e acabam por levar ao *burnout* (SOUZA; LEITE, 2011).

Além das lacunas da graduação, os professores não se sentem capazes de superar a falta de estrutura das escolas, encontrando poucas possibilidades para a utilização e confecção de materiais que possam proporcionar a vivência, a construção de novos conhecimentos e a introdução de novas metodologias. A motivação para aprender muitas vezes se perde na luta diária, por melhores condições de trabalho (GEMENTE; MATTHIESEN, 2017).

Experiências estaduais de sucesso na formação continuada

A formação continuada dos educadores foi uma das duas ações estabelecidas no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), que teve como finalidade iniciar um processo de rediscussão das práticas docentes, à luz das diretrizes curriculares para a formação da juventude do país. Um conjunto de iniciativas aprovadas pelo Ministério da Educação trouxe uma proposta de formação, que articularia os esforços dos Estados e das instituições públicas de ensino superior, em consonância com os interesses da sociedade civil, chegando aos professores do ensino médio das escolas públicas.

Um programa de formação foi criado no estado de Minas Gerais, em parceria com a Universidade Federal local. Na pesquisa realizada com os docentes participantes, mostrou-se que os fatores que contribuíram para o envolvimento e a permanência na formação foram: a aplicabilidade na prática profissional (23%), o trabalho coletivo na escola (21%) e o relacionamento com o grupo na formação (21%). Em relação a esses dados, é possível supor que a eficácia do programa tem relação com as características do PNEM, incentivando o estudo colegiado em momentos dentro e fora da escola.

Os desafios vivenciados pelos professores no cotidiano pedagógico encontraram eco nos materiais estudados (Cadernos) e também nas discussões propiciadas pelo trabalho coletivo. O relacionamento com os colegas foi evidenciado como algo positivo. Tal dinâmica instala uma nova lógica no ambiente escolar, fazendo com que os professores percebam que podem se beneficiar com as experiências uns dos outros, e que o processo de formação não se esgota em cursos ou programas de curta duração (CORREA et al, 2017).

O exemplo de Sobral, cidade do Estado do Ceará com pouco mais de 200 mil habitantes, é mencionado por carregar características de uma formação continuada eficaz. Nesse sentido, apresentam-se alguns elementos que foram encontrados na constituição do Programa de Alfabetização na Idade Certa como um todo, ou seja, na política estadual. O município é citado como referência em sua política educacional, tendo em vista que carrega as quatro características da eficácia, algumas com maior intensidade e mais visíveis: coerência; duração (são 64h entre março e outubro); foco nos métodos ativos de aprendizagem; participação coletiva no trabalho. O material estruturado demonstra ser o diferencial para que o corpo docente se sinta abraçado e empenhado na causa do sucesso dos alunos (MARQUES, 2018).

A experiência do Sudeste paraense

O Brasil é um país de dimensões continentais, dividido em cinco regiões com diferenças sociais e econômicas gigantescas. A região Norte é, historicamente, a mais distante em termos de avanços tecnológicos e estruturais. Mesmo assim, em 2017, o estado do Pará subiu uma posição na lista do Produto Interno Bruto (PIB) do país, ficando na 11ª colocação. A análise detalhada da atividade econômica de 2018, mostra que as regiões brasileiras enfrentaram um quadro econômico heterogêneo. Um levantamento realizado pelo banco Itaú evidenciou que o crescimento do PIB do referido ano foi mais acelerado no Norte e Sul, com alta de quase 3% (GERBELLI, 2019).

O município de Marabá, no Sudeste paraense, tem 233.669 habitantes, dos quais 50,6% são mulheres e 49,4% são homens, tendo a oitava maior renda per capita do Pará. É a 4ª maior cidade do Estado, e possui uma taxa de escolarização de 94,7%. Em 2019, possuía 9558 alunos matriculados no ensino médio e quase 500 professores atuantes (PARÁ, 2020).

Nesse panorama, se desenvolve o trabalho da rede estadual, que hoje possui 16 escolas na cidade, sendo que 32% possuem quadra coberta para o desenvolvimento das aulas práticas de Educação Física, numa cidade em que a média de temperatura varia de 24 a 38°. Não existe um programa de formação continuada, para nenhuma disciplina na rede estadual da cidade de Marabá. Os professores recebem uma gratificação denominada hora-atividade, a fim de estudar em casa, buscando participar de congressos e seminários por conta própria.

É nesse contexto que a 4ª Unidade Regional de Ensino divulgou o edital de seleção para o curso de formação no Canadá. Somente dois professores buscaram os documentos necessários para participar da seleção. Isso mostra, talvez, uma falta de motivação ou um sentimento de “incapacidade” de participar de seleções nacionais, tamanha as barreiras que se enfrentam no Norte do país.

No retorno do curso, a coordenação pedagógica das escolas estaduais Oneide Tavares e Inácio Moita, oportunizou um momento de formação continuada, a fim de que fosse possível compartilhar os conhecimentos adquiridos no Canadá. Inicialmente, apresentou-se a dinâmica do S-Q-A (o que eu sei, o que eu quero aprender e o que eu aprendi) com a temática “Metodologias Ativas”. Os docentes preencheram a tabela, que foi lida coletivamente. Em seguida, foi mostrado um resumo do sistema canadense de ensino, gestão de sala de aula e outras atividades, que advém dos problemas trazidos pelos estudantes, a partir de sua realidade, bairro ou comunidade.

Após as oficinas, esse questionário S-Q-A foi recolhido e analisado, para que se pudesse observar todas as respostas sobre a temática. Foi realizada uma pesquisa quantitativa, um estudo transversal, observando as respostas do questionário, sem aprofundar nas falas dos professores que surgiram durante a oficina (VIEIRA, 2008). Surpreendentemente, percebeu-se que 47% dos professores desconheciam a essência do conceito Metodologia Ativa. Alguns escreveram que não sabiam nada sobre o assunto, e

relataram nunca ter participado de uma formação com este tema. Um deles escreveu: “Acredito que seja uma metodologia expositiva e dialógica”.

Os educadores realizaram o *Think-Pair-Share* (TPS), uma atividade que utiliza a discussão em duplas, e trocaram opiniões sobre a interferência da tecnologia na qualidade de vida do professor. A dinâmica é simples: são formadas duplas, onde ocorre um breve diálogo sobre o tema proposto (aproximadamente 1 minuto). Ao final da conversa, ambos levantam a mão e procuram outra pessoa para trocar ideias. Cada vez que você conversa com uma pessoa diferente, novos conceitos são criados no seu repertório, além de exercitar a capacidade de convencimento do seu ponto de vista. Foram realizadas três trocas de dupla (CICAN, 2019).

A Metodologia Ativa se propõe a colaborar com o docente no sentido de fortalecer a inclusão social do estudante, em relação à sua própria aprendizagem. Quando os alunos estão envolvidos em mais atividades, que vão além de apenas escutar ou copiar, eles se empenham em diálogos, debates e solução de problemas. Apresentar novos temas interessantes com desafios, enigmas, questões polêmicas e incentivar o trabalho colaborativo e a corresponsabilidade, são essenciais para tornar o aluno protagonista de seu próprio aprendizado, buscando utilizar o conhecimento para solucionar seus problemas e de sua comunidade (CASTRO, 2018).

Foram apresentadas também as dinâmicas da “Quescussão” e “Carrossel”. A primeira consiste em lançar uma pergunta-problema, onde só podem responder com outra pergunta que tenha relação com a anterior. Existe um estímulo à reflexão antes da ação: pense no tema e depois pergunte. A segunda dinâmica consiste na elaboração de 4 cartazes, cada um com uma indagação, podendo ser do mesmo tema ou temas que se relacionam. Então os alunos, em grupos, vão passando pelos cartazes e deixando suas respostas, sendo que a regra principal é não repetir as respostas.

Os professores se envolveram nas atividades e, após sua conclusão, discutiu-se não ser difícil, nem muito oneroso para a escola aplicá-las. O principal entrave, segundo a maioria deles, é a grande quantidade de conteúdo a ser trabalhado em sala, principalmente para as turmas concluintes do ensino médio. No entanto, foi consenso que se acontecessem mais encontros de formação, promovidos pela Secretaria de Educação com a temática da Metodologia Ativa, muitos projetos poderiam ser desenvolvidos coletivamente, tendo o discente como principal coordenador da ação.

Após o encerramento da oficina, foi perguntado novamente através da dinâmica S-Q-A, o que se aprendeu sobre o assunto discutido. Um professor relata: “aprendi a construir uma aula mais interativa, a fazer com que o aluno tenha mais voz ativa”. Outro nos diz: “o aluno aprende mais participando do processo, percebendo-se como sujeito ativo”.

De um modo geral o coletivo de professores, numa socialização de 90 minutos, pode se apropriar e utilizar algumas técnicas das Metodologias Ativas. Em todas as disciplinas da Educação Básica, é viável o desenvolvimento do trabalho, através da solução de problemas, da ampliação do conhecimento coletivamente construído; porém, é necessário investir no professor, a fim de que ele sinta segurança e saiba conduzir o processo de enriquecimento cultural das crianças e adolescentes.

Na Escola Oneide Tavares, foi realizado o Projeto “Civildade”, que consiste em ações desenvolvendo todos os componentes curriculares, para resgatar conhecimentos relacionados aos valores humanos, cidadania e convívio em sociedade. O projeto visava conscientizar o aluno sobre a necessidade do respeito mútuo e da importância do diálogo. Além disso, trazia, para dentro da escola, outras personalidades como Conselho Tutelar, advogados e agentes de segurança pública. Era uma atividade de grande mobilização entre os alunos. E as oficinas colaboraram para que o evento tivesse uma proporção maior e com mais qualidade, nos trabalhos apresentados por eles.

Foi apresentada também uma palestra sobre qualidade de vida, no Projeto “Vida sem drogas”, que tinha por objetivo fomentar a discussão sobre o uso de entorpecentes e outros temas, que se tornaram muito presentes no dia a dia dos alunos. No início, foi utilizada a dinâmica do TPS, sendo a participação muito expressiva, principalmente porque falávamos de depressão.

A partir dessa formação, as aulas de Educação Física, tanto práticas quanto teóricas no ensino noturno, na Escola Inácio Moita, foram qualificadas e mais dinamizadas. O fato é que muitas atividades já eram utilizadas, mesmo sem os docentes saberem que eram Metodologias ativas. No caso da Educação Física, a utilização de discussões, vídeos, júri simulado, construção de cartazes e participação na Feira de Ciências da escola, são trabalhados de forma contínua. Mas o fator mais concreto dos benefícios da utilização das metodologias, foi a concepção e formalização da escrita pelos alunos do turno da noite.

Existia grande dificuldade, durante as avaliações bimestrais, da construção de respostas, apesar dos assuntos terem sido discutidos nas aulas. Mesmo utilizando charges e perguntas diretas, as respostas eram incipientes. Ao final do ano letivo, após uma reorganização das dinâmicas e a inserção de outras metodologias, que incentivavam a proatividade dos discentes, a quantidade de provas com respostas em branco foi muito menor, o que mostra que, mesmo de forma ainda simples e com erros de grafia, os alunos tentaram construir um conceito escrito, daquilo que foi discutido em sala. Sem falar no aumento percentual na frequência às aulas, outro dado concreto mais fácil de mensurar.

Considerações finais

A participação no Programa de Formação Continuada no Canadá foi um marco importantíssimo na qualificação de 99 professores brasileiros, que puderam conhecer, sentir e vivenciar uma nova forma de olhar a Educação. No retorno para seus ambientes de trabalho, muitos conseguiram ampliar este conhecimento para outros colegas. Porém, o mais importante, seria promover momentos de formação continuada e trocas de experiências planejados, que também favorecem o aprendizado. O Pará é um estado riquíssimo. Pode e deve investir em seus professores, e esta participação no programa coloca essa necessidade em evidência.

A formação docente continuada, o uso das metodologias ativas pelos professores são faces de uma demanda já antiga tanto nacionalmente quanto no estado supracitado. Oportunizar formação e novas possibilidades, onde o fazer pedagógico esteja centrado na autonomia discente e docente, pode revolucionar a educação que conhecemos e melhorar os índices educacionais, hoje tão desanimadores. Os resultados brasileiros em testes internacionais como PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), em que são avaliados, dentre outras coisas, a proficiência leitora e os conhecimentos matemáticos dos jovens, tem demonstrado, ao longo dos últimos anos, o país amargando as últimas posições dentre todos os países avaliados. Sem falar nos próprios índices nacionais como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEA.

Embora essas avaliações externas não caracterizem de forma integral nosso sistema educacional, apontam lacunas que precisam ser observadas, pois tratam de conhecimentos básicos e dos direitos assegurados por nossa própria legislação, qual seja, “assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

O Edital da CAPES/ *Colleges and Institutes Canada* – CICAN proporcionou uma capacitação e vivência inéditas aos professores em efetivo exercício nas escolas públicas. Tratou-se de conhecer desses atores e da experiência localizada, de um país continental como o Brasil, portanto, com suas contradições e dificuldades, porém com muitas experiências de sucesso. Ao mesmo tempo, estes docentes redescobriam a educação do próprio país e da própria cidade, por meio da interação com seus pares, de forma intensa e contínua, durante dois meses. Ouvindo seus relatos, conhecendo suas escolas, suas práticas e suas concepções de ensino por meio da sua fala e modos de pensar.

Esperamos que mais profissionais tenham uma oportunidade, como a oferecida pelo Programa de desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica no Canadá. Uma experiência não apenas profissional, mas cultural, estética, linguística, além de pedagógica. Ser capaz de ampliar seu olhar e sua ação para a promoção da aprendizagem das crianças e jovens com os quais atuam, para esse pleno desenvolvimento da pessoa, deve ser o objetivo maior da educação nacional.

Agradecimento

Agradecimentos à CAPES/CNPQ pela oportunidade da vivência.

Referências

- ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.
- BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação renovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 27 out. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 9394/96** de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 12 jan. 2020.
- BRASIL. **Edital nº 3/2019**. Programa de desenvolvimento profissional de professores da educação básica no Canadá. Disponível em: <<http://capes.gov.br>>. Acesso em: 08 fev. 2018.
- CANADÁ. (Ministério da Educação). **Sucesso dos alunos**. Disponível em: <<http://www.edu.gov.on.ca/eng/teachers/>> Acesso em: 06 jan. 2020.
- CASTELLAR, S. M. V.; MORAES, J. V. **Metodologias ativas: introdução**. São Paulo: FTD, 2016.
- CASTRO, C. L. de F. Proposta de aprendizagem baseada em projeto associada à metodologia da problematização. **Metodologias ativas**: perspectivas teóricas e práticas no ensino superior. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.
- CICAN - College and Institutes Canada. **Participant's guide**: Aprendizagem centrada no aluno. London: 2019.
- CORREA, L.; CUNHA, M. A.; ZANARDI, T.; SILVA, L. Escola como locus da formação continuada e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio: efeitos na vida dos professores. **Em Aberto**, v. 30, n. 98, p. 87-104, jan/abr. 2017.
- FREITAS, D. C.; Et al. Formação continuada de professores de Educação Física. **Corpoconsciência**, Cuiabá-MT, v. 20, n. 03, p. 9-21, set/dez. 2016.
- GEMENTE, F.; MATTHIESEN, S. Formação continuada de professores: construindo possibilidades para o ensino do atletismo na Educação Física escolar. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 183-200, jul/set. 2017.
- GERBELLI, L. G. **Regiões Norte e Sul lideraram crescimento econômico no ano passado, mostra estudo**. Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/noticia/2019/02/28/regioes-norte-e-sul-lideraram-crescimento-economico-no-ano-passado-mostra-estudo.ghtml>>. Acesso em: 16 jan. 2020.
- HYPOLITTO, D. **Repensando a formação continuada**. Disponível em: <<http://www.geocities.ws/dineia.hypolitto/arquivos/artigos/RepensandoAFormacaoContinuada.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2020.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, São Paulo, n. 19, p. 25,26, jan/abr. 2002.
- LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. São Paulo: Autentica Editora, 2014.

- MARCOLAN, S.; MARTINS, G.; JULIANI, T. Formação continuada de professores de educação física: contribuições e dificuldades. **Revista Ágora**, v. 12, n. 24, p 68-80, jul. 2017.
- MARQUES, F. C. Formação continuada de professores no “Programa de Alfabetização na Idade Certa” (PAIC): peça-chave para o sucesso da política educacional cearense? 2018. 169f. **Dissertação** (CMAPG) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo, 2018.
- MARTINIÁK, V. L. Professor como protagonista: a construção da autonomia docente no processo de formação continuada. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. **Caderno de Apresentação**. Brasília: MEC, 2015.
- MUTILIFA, S.; KAPENDA, H. Does Learner-Centred Approach Improve High School Learners’ Understanding of Acids and Bases Topic? A Case of Two Selected Secondary Schools in Ohangwena Region, Namibia. **Creative Education**, v. 8, n. 8, jul. 2017.
- NEITZEL, A. de A.; SOARES, A. F. C. O coordenador pedagógico e a formação estética. In: NEITZEL, A. de A.; CARVALHO, C. (Orgs.). **Formação estética e artística: saberes sensíveis**. Curitiba: CRV, 2012. p. 119-132.
- NEVES, V. J.; Et al. Aprendizagem baseada em problemas. In: **Metodologias ativas: perspectivas teóricas e práticas no ensino superior**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.
- PARÁ. **Censo Escolar 2019**. Disponível em: <http://www.seduc.pa.gov.br/portal/escola/consulta_matricula/RelatorioMatriculas.php?codigo_ure=4>. Acesso em: 12 fev. 2020.
- SOUZA, A. N. de; LEITE, M. de P. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**. v. 32, n. 117, out/dez. 2011.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TEIXEIRA, I. A. de C.; SARDINHA, L. Texturas da condição docente: nos fios e nas tramas do tempo. In: DINIZ, M.; NUNES, C.. (Orgs.) **Professor/a: profissão, condição e formação**. Brasília: Liber Livro, 2013.
- VIEIRA, S. **Como escrever uma tese**. 6. ed. São Paulo: Atlas; 2008.

Recebido em: 19.01.2021

Aceito em: 11.05.2021